

«МИР специальной педагогики и психологии»

научно-практический альманах

третий выпуск



Издательство «ЛОГОМАГ»

Москва

2015

УДК 376.1(082)

ББК 74.3

М 63

М63 МИР специальной педагогики и психологии. Научно- практический альманах. Третий выпуск. - М.: ЛОГОМАГ, 2015. –198с.

Главный редактор

Вятлева Ю.Е. - к.п.н., доцент кафедры логопедии ГБОУ ВО МГПУ

Редакционная коллегия:

Ушакова Е.В. – к.п.н., доцент кафедры логопедии ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ

Лямина И.П.–к.п.н., доцент, зав.кафедрой логопедии НОУ ВПО МПСУ

Лынская М.И. – ст.пр. кафедры дошкольной дефектологии ГБОУ ВПО МПГУ

Покровская Ю.А. - ст.пр. кафедры логопедии ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ

© ООО «ЛОГОМАГ»

ISBN 978-5-905025-35-8

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вступительное слово редактора сборника.....5

**ПАМЯТИ ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО ГАЛИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ЧИРКИНОЙ
ПОСВЯЩАЕТСЯ**.....7

Вятлева Ю.Е. Воспоминания о научно-исследовательской деятельности по изучению проблемы анализа речевой и учебной деятельности младших школьников с нарушениями речи под руководством Галины Васильевны Чиркиной.....9

Кондратенко И.Ю. О проблеме коррекционно-развивающей работы по обогащению процесса коммуникации детей с общим недоразвитием речи в тенденциях инклюзивного образования14

Лагутина А.В. Нестандартные решения проблем в логопедии. Практика раннего обучения чтению и коррекции речевого недоразвития детей-мигрантов.....20

НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

Агаева В.Е. Нормализация тембра голоса при гиперназализации и гипоназализации различного генеза.....23

Балашова Г. В., Жарова С. В., Перетокина А. А. Целостный подход к воспитанию личности ребенка с речевыми нарушениями.....31

Величенкова О.А. О невариативной технологии развития навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.....43

Высоцкая И.В., Шуляк И.А. Современные пути оптимизации коррекционной работы учителя-логопеда в условиях школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с учащимися, имеющими интеллектуальную недостаточность.....53

Дзисюк В.Ф. Программа «Раз словечко, два словечко» как средство коррекционного развивающего обучения детей 3-4 лет с речевыми нарушениями в условиях центра диагностики и консультирования.....57

Ефремова Ю.М. Методические рекомендации по использованию Авторского дидактического пособия «Шагомер».....63

Зайкова Н.Н. Эффективность приемов комментирующей речи и комментированного рисования в развитии речи детей старшего дошкольного возраста.....68

Зуева Т.В. Формирование пространственных представлений и навыков употребления предлогов у дошкольников с ОНР с помощью игр-экспериментов.....74

Иванова М.А. Особенности формирования языковой способности у детей младшего дошкольного возраста.....79

Ильина Е.В. К вопросу о непрерывности и преемственности оказания логопедической помощи.....85

<i>Кудрова Т.И.</i> Игровая деятельность и формирование фонематических процессов у старших дошкольников с ФФН.....	90
<i>Малютина Т.С.</i> Взаимодействие в коррекционно-логопедической специалистов детско-родительского клуба и семьи работе в контексте концепции Федерального Государственного Образовательного Стандарта.....	99
<i>Малютина Т.С.</i> Использование интерактивного оборудования в работе учителя-логопеда по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи.....	103
<i>Наточий А.Ф.</i> Особенности звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией.....	110
<i>Панченко-Миль И.И.</i> Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей.....	121
<i>Петрова Е.В.</i> Основные направления формирования речевой активности у неговорящих детей с умственной отсталостью.....	126
<i>Прищепова И.В.</i> Состояние объема и качества словаря существительных у школьников с дизорфографией.....	134
<i>Проскуракова Н.И.</i> Логопедическая диагностика навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР.....	140
<i>Уварова Т.Б.</i> Фонетические ритмо-рифмовки в логопедической работе по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников.....	150
<i>Ушакова Е.В.</i> Семья ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.....	156
<i>Уклонская Д.В., Семенова И.А., Ильина А.Б.</i> Междисциплинарное взаимодействие педагогов в профилактике и коррекции нарушений речи детей дошкольного возраста.....	163
<i>Фуртаева О.М.</i> Взаимодействие учителя – логопеда с другими педагогами ДОУ в коррекционно – развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития.....	175
<i>Шашкина Г.Р.</i> Система логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников.....	180
НОВИНКИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ЛОГОМАГ».....	194

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вступительное слово редактора сборника

Уважаемые коллеги!

Мы рады снова приветствовать Вас на страницах нашего альманаха. Это уже третий его выпуск и наш коллектив выражает надежду в том, что каждый читатель будет иметь возможность найти для себя на его страницах полезную информацию, узнать о новых достижениях в науке и практике, получить важный совет и необходимую рекомендацию, изучить передовой опыт и приобрести полезные знания, важно и то, что каждый заинтересованный читатель в последствии сможет вступить в диалог с нашими авторами, прислав нам материалы, в которых отразит свое мнение о поднимаемых нами проблемах, и высказать свою позицию относительно интересующих его тем в области специальной педагогики и психологии.

Прежде чем перейти к основной части данного сборника, нам бы хотелось уделить несколько внимания содержанию данного выпуска, поскольку наш творческий коллектив принял решение сделать на его первых страницах памятное посвящение, адресованное **юбилейной дате – 80-летию доктора педагогических наук и профессора Галины Васильевны Чиркиной**, посвятившей всю свою научную, профессиональную и творческую жизнь отечественной и мировой логопедии.

Свои воспоминания о Галине Васильевне Чиркиной, а также статьи, о ее научной и профессиональной деятельности мы попросили прислать ее учеников и коллег, с которыми она работала в ФГНУ Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, будучи заведующей лаборатории логопедии последние два десятилетия. Мы искренне надеемся, что эта дань памяти Великому Ученому доставит нашему читателю много эстетического удовольствия от приобщения к той кузнице педагогических кадров, которая формировала элиту отечественной логопедии еще со времен **доктора психологических наук, профессора Розы Евгеньевны Левиной**.

Поддерживая высокий слог, заданный в начале сборника, и переходя к обсуждению основной части нашего выпуска, необходимо отметить на граммоничное соотношение его научной, методической и практической составляющих и, главное, на качественный уровень интеллектуальной продукции. Авторы, приславшие нам свои статьи, поделились с нами своими научными и практическими разработками, высказали свое мнение относительно важных и актуальных вопросов, поднимаемых в специальной педагогике и психологии. Некоторые специалисты прислали не только полезные методические рекомендации, которые возможно возьмут на заметку наши читатели, но и поделились своим опытом работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, что само по себе ценно и мы с благодарностью принимаем это в свою профессиональную копилку. Многие из этого станут поводом для обсуждения на наших научно-методических конференциях, семинарах, вебинарах и мастер-классах.

Поэтому мы предлагаем всем читателям занять активную позицию и выбрать для себя интересующую его проблематику, обсуждаемую на страницах нашего альманаха. Стать участником научной дискуссии можно, прислав нам свои статьи, творческие идеи и практические разработки. Этим самым, Вы поддержите не только интересный научный и профессиональный диалог, но и будете содействовать динамическому развитию научной мысли и совершенствованию профессиональной деятельности специалистов, которые свою жизнь, также как и Галина Васильевна Чиркина, посвятили служению специальной педагогике и психологии, помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, поиску оптимальных путей к счастливому детству тем, кому трудно без нас.

С уважением главный редактор
Вятлева Юлия Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ученица Галины Васильевны Чиркиной

**ПАМЯТИ ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО
ГАЛИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ЧИРКИНОЙ (1935 - 2013)
ПОСВЯЩАЕТСЯ...**



Галина Васильевна Чиркина родилась в Москве в 1935 году.

После окончания в 1958 году отделения сурдопедагогике дефектологического факультета МГПИ им. В.И.Ленина была зачислена на должность педагога – воспитателя сурдологического отделения Детской клинической больницы им. Дзержинского.

С 1959 года Галина Васильевна работала логопедом в экспериментальной школе памяти Ленина, затем была принята в экспериментальную школу НИИ Дефектологии и начала вести активную научную деятельность в Институте дефектологии АПН СССР под руководством профессора, доктора педагогических наук Р.Е. Левиной.

В 1967 году Галина Васильевна успешно защитила кандидатскую диссертацию по проблеме нарушений письменной речи у детей с артикуляционными расстройствами.

В 1968 году вышла монография Г.В. Чиркиной «Дети с нарушениями артикуляционного аппарата», которая и сегодня является фундаментальным исследованием.

В 70-80-ые годы Галина Васильевна занималась разработкой содержания и методов обучения детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи дошкольного и школьного возраста. Ею написаны разделы программ для специальной (коррекционной) школы V вида и дошкольных образовательных учреждений, несколько изданий выдержал сборник «Методы обследования речи у детей», в котором профессор Г.В. Чиркина являлась научным редактором и автором ряда глав.

В 1987 году на основе многолетнего изучения детей с ринолалией Галиной Васильевной была защищена докторская диссертация, в которой впервые эта проблема была представлена с позиций системного подхода. Результаты исследования обобщены и изложены в учебнике «Логопедия» под редакцией Л.С. Волковой, который выдержал пять переизданий и «Основы логопедии» (совместно с Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой), в разделы программ для специальной (коррекционной) школы V вида и ряда учебников. Она лауреат конкурса «Учебник XXI века».

С 2000 года по март 2010 года Г.В. Чиркина возглавляла лабораторию содержания и методов обучения детей с нарушениями речи, являлась главным научным сотрудником ИКП РАО и председателем Диссертационного Совета. Она создала свою научную школу и сформировала коллектив последователей и единомышленников, среди которых не только сотрудники лаборатории к.п.н., доцент О.Е. Громова, к.п.н., доцент Ю.Е. Вятлева, к.п.н., доцент И.Ю. Кондратенко,

к.п.н. А.В. Лагутина, к.п.н., доцент Е.Л. Черкасова, но и такие ученые, как к.п.н. Т.А. Алтухова, к.п.н. И.Б.Карелина, к.п.н. Е.Е. Китик, к.п.н. Н.В. Оскольская, д.п.н. и профессор О.С. Орлова, к.п.н. Е.Н. Российская, д.п.н. и профессор М.Н. Русецкая, к.п.н. Л.Г. Соловьева, к.п.н. Л.Е. Томме, к.п.н. С.Н. Фалько и многие другие.

Г.В.Чиркина стала одним из учредителей Российской Ассоциации дислексии и многие годы была ее Председателем.

Многие годы Г.В. Чиркина передавала свой огромный профессиональный опыт студентам, являясь профессором МПГУ и МГГУ им. М.А. Шолохова.



Галине Васильевне Чиркиной удавалось совмещать научную деятельность с активной общественной жизнью. Ее интерес касался многих важных вопросов, интересующих учителей-логопедов, практиков, работающих с детьми во всех подразделениях, где осуществлялась логопедическая помощь. Она часто посещала детские дошкольные учреждения, школы-интернаты для детей с тяжелыми нарушениями речи. Организовывала научно-практические и методические конференции и семинары, мастер-классы и вебинары. Наряду с учебно-методическими и практическими вопросами на этих мероприятиях Галиной Васильевной поднимались и обсуждались многие социальные и жизненные проблемы и самих детей с нарушениями речевого развития, и учителей-педагогов, нуждавшихся в ее совете и помощи.

Галина Васильевна занималась и консультированием родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи. Многие семьи получили ее помощь и важный совет в воспитании и обучении детей, преодолении тяжелых речевых расстройств и сопутствующих недугов. Она помогла им в осознании необходимости и возможности получения специальной логопедической помощи, оказываемой в различных регионах страны, а также и в формировании чувства уверенности в обязательно положительном результате правильного взаимодействия семьи ребенка и специалистов системы специального образования в реабилитации и интеграции детей с тяжелыми нарушениями речи.

Активная жизненная позиция и неутомимая профессиональная деятельность Галины Васильевны Чиркиной были по достоинству оценены несколькими наградами, такими как медалью «Профессионал России», она награждена медалью Ушинского, памятной медалью 850-летия Москвы, а также ее неоспоримый бесценный вклад в развитие отечественной в области логопедии по праву приобрел статус поистине мирового значения.

***Со словами особой благодарности и преклоения перед памятью
ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО ГАЛИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ЧИРКИНОЙ
Ученики и последователи***

Вятлева Юлия Евгеньевна,

к.п.н., доцент кафедры логопедия ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ

Воспоминания о научно-исследовательской деятельности по изучению проблемы анализа речевой и учебной деятельности младших школьников с нарушениями речи под руководством Галины Васильевны Чиркиной

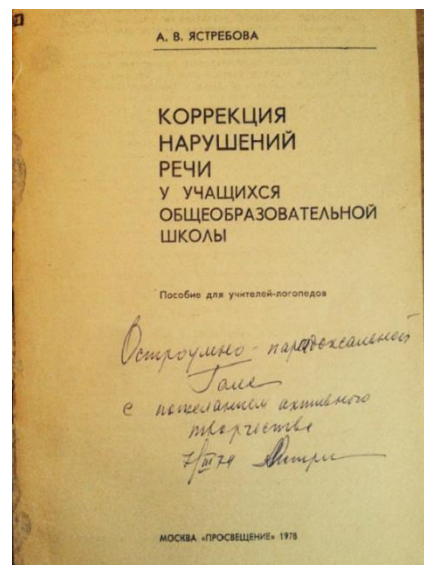


*«Остроумной и парадоксальной Гале!»-
Гласит одна из надписей подруг
На книге, что когда-то Вам вручали,
И на глаза попавшейся нам вдруг.*

*Что за слова и как они звучали,
Как много искренности тут!
Спасибо Вам за то, что нас признали
И приняли в свой тесный круг!*

*(посвящается моему дорогому
Учителю и Наставнику
д.п.н., профессору Г.В. Чиркиной)*

В 1994 году, сразу после окончания МГПУ им. В.И. Ленина я пришла работать в ИКП РАО в лабораторию д.п.н., профессора **Галины Васильевны Чиркиной**. Оказавшись в стенах Института, имевшего такое важное государственное значение, а главное великую и, можно сказать, эпохальную историю, сразу ощутила неповторимый дух научной академии, кузницы лучших научных кадров страны. В самой лаборатории царил атмосфера Левинской логопедической школы, бесценное наследие и традиции которой Галина Васильевна Чиркина бережно передавала молодому поколению ученых. Привнося свой неоценимый вклад в науку, развивая новые идеи и направления, Галина Васильевна сформировала новую современную школу и команду преемников, среди которых не только сотрудники лаборатории к.п.н., доцент О.Е. Громова, к.п.н., доцент Ю.Е. Вятлева, к.п.н., доцент И.Ю. Кондратенко, к.п.н. А.В. Лагутина, к.п.н., доцент Е.Л. Черкасова, но и такие ученые, как к.п.н. Т.А. Алтухова, к.п.н. И.Б. Карелина, к.п.н. Е.Е. Китик, к.п.н. Н.В. Оскольская, д.п.н. и профессор О.С. Орлова, к.п.н. Е.Н. Российская, д.п.н. и профессор М.Н. Русецкая, к.п.н. Л.Г. Соловьева, к.п.н. Л.Е. Томме, к.п.н. С.Н. Фалько и многие другие.



Под научным руководством **Галины Васильевны Чиркиной** нами проведено изучение проблемы комплексного анализа учебной и речевой деятельности учащихся с нарушениями речи. За этот период была организована большая научно-исследовательская и опытно-экспериментальная работа, по результатам которой опубликовано около 20-ти научных работ, среди которых имеются тезисы, статьи, пособия, монография. В 2004 году состоялась защита кандидатской диссертации по теме исследования, а в настоящий момент ведется разработка методики

преподавания русского языка для школьников с трудностями в усвоении учебной программы.

В этом году у Галины Васильевны юбилейная и памятная дата - 80-тилетие со дня рождения и мне бы хотелось выразить дань памяти и слова искренней благодарности и своему Учителю за теплоту и заботу, помощь и дружеское участие в решении профессиональных и личных вопросов. Мне бесконечно дороги все годы и все минуты нашего общения, я очень ценю все советы и пожелания Галины Васильевны и как наставника, и как старшего товарища. Бесконечно скорблю о невосполнимой утрате **Великого Ученого и Учителя и Большого Человека** с широкой душой, огромным внутренним миром,



всеобъемлящем сердцем и неиссякаемой жизненной энергией.

И не случайно ее творческий девиз были слова: **«Там где непрерывно ведется научное исследование, там жизнь бьет ключом!..»**, стали нашим напутствием к бережному и почтительному отношению к ее творческому наследию, передаче новому поколению молодых ученых, динамическому развитию научной мысли и

генерации новых идей, определяющих будущее науки.

В завершении своих личных воспоминаний о **Галине Васильевне Чиркиной**, было бы не справедливо не рассказать о том исследовании, которое было осуществлено нами под ее научным руководством, и которое во многом определило не только мою личную и профессиональную судьбу, но и научное направление, которое теперь интенсивно развивается и является востребованным как в науке, так и на практике. Важно отметить интерес к данному исследованию и зарубежных коллег из Белоруссии, Литвы, Польши, Украины и Финляндии.

В связи с чем, хотелось бы поделиться и с нашими читателями результатами этого необыкновенного и интереснейшего исследования, ставшего не только частью моей профессиональной жизни и не забываемым дорогим личным воспоминанием, но дальнейшей перспективой наших будущих исследований, принадлежащих бескрайнему миру науки.

Итак, проблеме выявления, предупреждения и коррекции нарушений речевой деятельности в логопедии всегда уделялось достаточно внимания. Значительное место в решении данного вопроса занимает разработка объективных методов обследования, анализа и коррекции речи детей с отклонениями в развитии в процессе обучения.

Одним из первых отечественных исследователей, сформулировавших принципы анализа и оценки речевых нарушений, является Р. Е. Левина. Она выделила три основных принципа: развития, системного подхода и рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка, т.е. принцип комплексности. При этом деятельностный подход к анализу речевых нарушений находится в тесной взаимосвязи с ними и является одним из ведущих принципов психолого-педагогического исследования (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Р.Е. Левина). Эти принципы остаются ведущими и в современной логопедии (Г.В. Чиркина).

Комплексный подход к анализу речевой деятельности учащихся с трудностями в усвоении программы русского языка, по мнению Р.Е. Левиной, является основным при изучении генезиса орфографических нарушений у младших школьников. Таким образом, разработка методов комплексного анализа как речевой деятельности, так и учебной должна учитывать взаимосвязь и взаимовлияние этих двух процессов. Недостаточная разработанность данного вопроса в коррекционной педагогике определила актуальность нашего исследования, основной целью которого являлась разработка комплексного анализа речевой и учебной деятельности учащихся школы 5 вида.

Для достижения поставленной цели нами было организовано исследование, в задачи которого входило изучение состояния речевой и учебной деятельности учащихся младших классов с различными проявлениями ОНР. Также было решено провести корреляционный анализ связи между динамикой речевого развития и качеством учебной деятельности учащихся начальных классов школы 5 вида; разработать и апробировать педагогические методы комплексного анализа учебной и речевой деятельности учащихся с ОНР; определить критерии оценки динамики развития речи и учебных достижений; предложить подходы к организации дифференцированного обучения учащихся с различными проявлениями ОНР и особыми образовательными потребностями.

При обследовании устной речи и сопоставления анамнестических данных и сведений МПП документации 246 учащихся, обучающихся в начальных классах экспериментальных логопедических учреждений, все школьники были условно разделены на 2 группы, дифференциация которых проводилась на основе педагогической классификации речевых нарушений Р.Е. Левиной. Таким образом, экспериментальную группу 1 (ЭГ1) составили 166 учащихся с ОНР (III уровень), а экспериментальную группу 2 (ЭГ2) – 80 детей с нерезко выраженным ОНР.

В ходе исследования письменно-речевой деятельности испытуемых у 75% испытуемых ЭГ1 и 55% ЭГ2 были выявлены недостаточно сформированные навыки чтения и письма; а также затруднения в формировании грамотной письменной речи. В письменных работах учащихся ЭГ1 и ЭГ2 как продуктивного, так и репродуктивного вида деятельности были обнаружены нарушения разнопланового характера – акустико-артикуляторные, лексические, грамматические синтаксические ошибки, наряду с трудностями в усвоении правил орфографии и пунктуации. Письменная продукция школьников обеих групп отличалась небольшим объемом, искажением целостности, связности, последовательности, логики и достоверности изложения.

Изучение компонентов учебной деятельности позволило констатировать у 65% учащихся ЭГ1 и 48% ЭГ2 низкий уровень развития учебной мотивации, произвольности и внутреннего планирования действий; недостаточность взаимоконтроля, самоконтроля и слабую самооценку. Эмпатия сформирована у 75% школьников ЭГ1 и 92% ЭГ2. Изучение уровня обученности и саморефлексии позволило установить, что выявленные затруднения у детей обеих экспериментальных групп в решении практических задач обусловлено недостаточностью их теоретических и практических знаний, умений и навыков по русскому языку (45% ЭГ1 и 55% ЭГ2) и несформированностью таких компонентов учебной деятельности, как принятие задачи, постановка цели, актуализация знаний, умений и навыков для ее решения, планирование действий, прогнозирование результатов, исполнение, контроль и самоанализ (50% ЭГ1 и 65% ЭГ2), в результате чего они испытывают значительные трудности в овладении навыками звукового, звукобуквенного и морфологического анализа, в усвоении правил орфографии, при моделировании синтаксических конструкций.

Обобщение и сопоставление результатов обследования речевой и учебной деятельности позволило определить типологию нарушений, препятствующих полноценному усвоению учебных знаний и формированию грамотной письменной речи у учащихся.

Тип "А": учащиеся, имеющие грубое нарушение большинства компонентов речевой деятельности и нарушения в формировании компонентов учебной деятельности, таких как произвольность, внутренний план, мотивация, самоконтроль, самоанализ, а также низкий уровень знаний и умений по большей части курса русского языка и недостаточную саморефлексию учебных навыков.

Тип "Б": учащиеся, имеющие специфические нарушения письменной речи, а также затруднения в усвоении знаний, умений и навыков по большинству разделов курса русского языка, из-за негативного влияния речевого дефекта на формирование таких компонентов учебной деятельности, как принятие задачи, постановка цели, актуализация ЗУН и средств для ее решения, планирование действий, прогнозирование результатов, исполнение, контроль и самоанализ.

Тип "В": учащиеся, имеющие наиболее сформированную структуру учебной деятельности, но испытывающие стойкие специфические затруднения в грамматическом оформлении письменной речи, обусловленные преимущественно недостаточностью теоретических и практических знаний, умений и навыков по отдельным тематическим разделам русского языка.

Тип "Д": учащиеся, имеющее речевое развитие, приближенное к нормам языковой грамотности и относительно сформированную учебную деятельность, но проявляющие стойкие затруднения в решении учебно-речевых задач в пределах одного-двух тематических разделов программы по русскому языку; при этом отмечается низкий уровень саморефлексии практических навыков для оперативного выполнения аналогичных заданий.

Таким образом, типу "А" и "Б" свойственно преобладание нарушений речевой деятельности над недостатками учебного процесса, а типу "В" и "Д" – усиление роли негативного влияния неполноценной учебной деятельности и педагогической запущенности на относительно сформированную устную и письменную речь учащихся. Установление взаимосвязи и взаимообусловленности нарушений речевой и учебной деятельности способствовало обоснованию выводов о том, что обучение учащихся должно осуществляться дифференцированно, с учетом типологических особенностей в развитии учебной и речевой деятельности. С этой целью на основе принципов системности, комплексности, деятельностного и дифференцированного подходов, предложенной Р.Е. Левиной, нами были разработаны две стратегии изучения курса русского языка.

Так, для учащихся из групп "А" и "Б", нуждающимся в коррекции и развитии большинства компонентов речевой системы и в формировании теоретических и практических знаний по большинству разделов курса русского языка, начиная с самых азов обучения, была разработана стратегия по условным названием "Курс". В этом случае со школьникам проводилась логопедическая работа по устранению патологических причин недостаточной речевой готовности к усвоению школьной программы и учебно-практическая работа по изучению концентрического курса родного языка сначала на уровне сложности 1 класса программного материала (школы 5 вида), затем на уровне 2 класса, далее на уровне - 3-го класса, и, наконец, на уровне 4 класса. Результаты усвоения этого уровня соотносились с общими шкалами развития учащихся массовых школ, готовых к переходу в 4-й образовательный класс.

Учащимся из групп "В" и "Д", имеющим наиболее сформированную речевую деятельность, но испытывающим стойкие затруднения в усвоении отдельных

тематических разделов по русскому языку и в формировании грамотной письменной речи, была предложена стратегия "Выбор". Данное обучение предполагало как логопедическую работу по усвоению необходимых языково-речевых знаний для изучения определенного тематического раздела курса русского языка, так и непосредственно учебную деятельность по изучению данного материала. В этом случае учащимся предлагалось обучение с самых элементарных сведений об изучаемом материале, т.е. от уровня сложности 1 класса программного материала, заканчивая – 4-м (интегративным). Поуровневое усвоение школьниками необходимого тематического раздела способствовало восполнению пробелов в знаниях и осознанному усвоению всего курса программного материала по русскому языку; что в итоге содействовало не только успешному переходу учащихся на следующую ступень обучения, но и делало возможным решение интегративных задач коррекционного образования.

В процессе изучения курса русского языка сначала в доступной, а затем в конкретно-научной форме учащийся познавал закономерности происхождения орфографических и пунктуационных правил; осознавал целесообразность и необходимость их соблюдения в речевой практике; накапливал теоретические и практические знания и умения; обобщал и соотносил их друг с другом, что являлось показателем сформированной саморефлексии учебных навыков. Систематическое повторение пройденных тем на следующем уровне сложности программного материала способствовало формированию у учащихся уверенности в своих знаниях и учебных возможностях, повышению уровня познавательной мотивации, которая являлась необходимым условием дальнейшего обучения. Таким образом, учащийся осознавал целенаправленность коррекционно-развивающего обучения, стремился к нему и тем самым обогащал свой речевой, учебный и социальный опыт, т.е. самосовершенствовался.

Фактические данные контрольного эксперимента подтвердили целесообразность предлагаемых методов и подходов к обучению, эффективность которых умножалась за счет всестороннего динамического контроля за успеваемостью школьников в образовательном процессе. С этой целью на всех этапах коррекционной работы проводились текущие контрольно-диагностические мероприятия, осуществляемые с помощью специально разработанных нами дидактических материалов, включающие связные тексты диктантов, грамматические задания, тесты четырех уровней сложности (Ю.Е. Вятлева, 2001). Наиболее значимым показателем эффективности предлагаемых методов являлось приближение состояния устной и письменной речи к нормам языковой грамотности у 80% учащихся из экспериментальных классов, по сравнению с 60% детей из контрольных групп.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что комплексный анализ учебной и речевой деятельности способствует глубокому психолого-педагогическому изучению учащихся с ОНР, а также выбору адекватной коррекционно-педагогической стратегии для школьников с различными типами сочетания учебной и речевой недостаточности, обоснованными в исследовании. Организация дифференцированного коррекционно-развивающего обучения, пошагового продвижения в усвоении программного материала по русскому языку содействует оптимизации педагогического процесса и тем самым влияет на его эффективность. Осуществление комплексного анализа учебной и речевой деятельности школьников на всех этапах обучения, сопоставимого с показателями нормального развития, создает условия для своевременной интеграции успешных детей в общеобразовательную среду.

Литература

1. Вятлева Ю.Е. Пакет диагностических заданий по русскому языку для выявления актуального уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов специальных общеобразовательных школ 5 вида: Учебное пособие. – М: АРКТИ, 2001. – 52 с.
2. Вятлева Ю.Е. Методические рекомендации по использованию "Пакета диагностических заданий по русскому языку для выявления актуального уровня знаний, умений и навыков учащихся начальных классов специальных общеобразовательных школ 5 вида": Методическое приложение. - М: АРКТИ, 2001. – 24 с.
3. Вятлева Ю.Е. Формирование письменно-речевой коммуникации у учащихся начальных классов коррекционной школы 5 вида: Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография/ под ре. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – с. 278.

Кондратенко Ирина Юрьевна
к.п.н, доцент (г. Москва)

О проблеме коррекционно-развивающей работы по обогащению процесса коммуникации детей с общим недоразвитием речи в тенденциях инклюзивного образования

Р.Е. Левина писала, что «речь – сложнейшая психическая функция человека. В формировании ее участвует множество самых различных психофизиологических процессов. Патология речевого развития у детей изобилует примерами, иллюстрирующими системное строение речевой деятельности. Наиболее выразительным является соответствие нарушений лексики, грамматики и фонетики в случаях общего недоразвития речи».

На современном этапе развития коррекционной педагогики, в частности логопедии, особое место занимает работа по внедрению принципиально новых подходов к формированию речевой деятельности, а также к развитию лексической системы детей с общим недоразвитием речи.

В лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи учреждения РАО «Институт коррекционной педагогики» под руководством доктора педагогических наук, профессора Чиркиной Г.В. проведено исследование, направленное на изучение проблемы обогащения процесса коммуникации за счет овладения эмоциональной лексикой детьми с общим недоразвитием речи (III уровень) старшего дошкольного возраста.

Предлагаемая нами система методических приемов, основывается на следующих принципах: системности, развития, рассмотрения нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, а также на дидактических принципах: наглядности, доступности, индивидуального подхода.

В процессе коррекционного обучения разработаны инновационные подходы к активизации эмоциональной лексики в процессе коммуникации детей с общим недоразвитием речи (III уровень) старшего дошкольного возраста и определены следующие направления работы: развитие чувства эмпатии, сочувствия, сопереживания у детей с речевыми нарушениями; активизация эмоциональной лексики и введение ее в диалогическую и монологическую речь; обогащение событийной стороны игры путем анализа чувств и эмоциональных

переживаний участников, с использованием широкого спектра эмоциональной лексики.

Работа осуществлялась поэтапно. Рассмотрим более подробно содержание коррекционного воздействия на каждом этапе.

Первый этап. Цель данного этапа состояла в активизации эмоциональной лексики в процессе формирования диалогической речи у детей с ОНР (III уровень) старшего дошкольного возраста. Работа по формированию диалогической речи у детей с речевой патологией происходила на основе проведения: индивидуальных и общих бесед по поводу прочитанных книг, просмотренных кинофильмов (мультфильмов); игр – драматизаций.

На занятиях дошкольники учились отвечать на вопросы и задавать их относительно предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими; поддерживать стремление рассказать о своих наблюдениях, переживаниях, используя эмоциональную лексику.

В процессе работы дети с ОНР (III уровень) различали положительные и отрицательные качества персонажей литературных произведений; давали оценку поступкам, привычкам и поведению людей в разнообразных жизненных ситуациях; определяли и сравнивали основные черты характера героев рассказов, сказок; находили у себя как положительные, так и отрицательные качества, поступки и привычки; выражали свое отношение к делам и поступкам литературных персонажей. При этом дошкольники употребляли лексику, обозначающую эмоции и оценки.

В этом периоде особая роль отводилась сказке, поскольку через нее ребенок может узнать о добре и зле, силе и храбрости, предательстве и трусости. В сказках и историях повествуется об эмоциональных внутренних переживаниях, чувствах героев. Дети через восприятие и последующее обсуждение сказок учились понимать внутренний мир героев, сопереживать им, верить в силы добра, обретать уверенность в них и себе, при этом дошкольниками активно использовалась как положительная, так и отрицательная эмоциональная лексика. С помощью сказок осуществлялся очень важный механизм развития формирующейся личности. Они способствовали преодолению агрессии, грубости, тревоги, страха, неуверенности, робости у детей с речевой патологией. В работе использовались следующие литературные произведения: английская сказка в обработке С. Михалкова «Три поросенка»; русские народные сказки «Лисичка-сестричка и серый волк», «Хаврошечка»; чувашская сказка «Мышка Вострохвостик»; сказка Л.Н. Толстого «Еж и заяц» и др.

На данном этапе большое значение уделялось играм – драматизациям. До проведения игр-драматизаций детям читалось или демонстрировалось произведение, и разучивались роли. Затем с дошкольниками проводились беседы, которые помогали им лучше разобраться в характерах героев произведений, оценить их действия и выразить свое отношение к происходящим событиям, с применением эмоционального пласта лексики.

С помощью игр-драматизаций мы воспитывали у детей выразительность движений и речи, воображение, фантазию, творческую деятельность. Они способствовали расширению лексической стороны речи детей с нарушениями речи, обогащению связной речи за счет употребления эмоционального пласта лексики. Игры-драматизации готовили детей с ОНР (III уровень) к общению в сложных ситуациях, развернутому, связному и последовательному изложению мыслей, развивали внимание, зрительную ориентировку на собеседника.

Второй этап. Цель второго этапа состояла в активизации эмоциональной лексики в процессе формирования монологической речи у детей с ОНР (III

уровень). Коррекционная работа по формированию монологической речи у дошкольников осуществлялась на основе обучения составлению: описательных рассказов по игрушкам (картинам); рассказов из собственного опыта; творческих рассказов.

При составлении описательных рассказов (по игрушкам и картинам) дети опирались на восприятие наглядного материала, вычленяли характерные признаки предметов и явлений. Часто в описание включался рассказ о выполненных или возможных действиях с игрушкой или предметом. В повествовательных монологах дошкольники активно использовали ранее усвоенную эмоциональную лексику, а также передавали определенный сюжет, подсказанный картиной, придумывали рассказ по картине с выходом за рамки изображаемого или по игрушкам.

Первоначально описательный рассказ составлялся детьми по образцу рассказа логопеда. Использовался прием сравнительного описания двух предметов или игрушек, например, двух зайчат, двух кукол и т.п. Вначале отмечались признаки сходств, а потом – признаки отличия предметов.

При отборе картин для рассказывания к ним предъявлялся ряд требований: содержание картины должно быть интересным и понятным; изображения персонажей, животных и других объектов – реалистическими. Обращалось внимание на доступность не только содержания, но и изображения, не должны применяться картины с чрезмерным нагромождением деталей. Приемы, которые подготавливали детей к рассказыванию по картине, это - рассматривание и беседа по ее содержанию. В процессе рассматривания уточнялось значение используемой лексики. Цель беседы по картине состояла в том, чтобы подвести детей к правильному восприятию и пониманию основного содержания картины; к применению в рассказах дошкольников эмоциональной лексики для более точного и полного повествования.

Дошкольники в конце описательного рассказа выражали свое отношение к игрушкам, к тем или иным ситуациям, изображенным на сюжетных картинах. Они высказывали, объясняли и доказывали свое мнение, например, какая игрушка или изображенное на картине событие им больше понравилось и почему, активно используя эмоциональную лексику, состоящую из слов – оценок, с помощью которой возможно квалифицировать вещи, предметы, явления лексически с положительной или отрицательной стороны.

Рассказывание из опыта опиралось на представления, полученные детьми в процессе наблюдений, а также разных видов деятельности, и отражало переживания и чувства ребенка. В таких монологах постепенно формировались навыки повествования, описания и рассуждения. Рассказы о впечатлениях из опыта можно разделить на два вида: рассказы, отражающие коллективный опыт детей (о событиях, в которых принимали участие все дети, например, «Как мы лепили снеговика», «Как проходил спортивный праздник»); рассказы, отражающие индивидуальный опыт детей (события, в которых участвовал конкретный ребенок, например, «Расскажи, как ты провел лето», «Расскажи о своем домашнем животном»). Затем детям предлагалось составить рассказ по памяти на более отвлеченные темы: «Мой лучший друг», «Интересное путешествие», «Веселый (грустный, необычный, страшный) случай» и т.п. В этих рассказах дошкольники активно применяли эмоциональную лексику, называющую чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом.

Сначала детей учили рассказывать по вопросам и образцу педагога, а затем – самостоятельно повествовать о том, что они видели, и что с ними происходило. На данном этапе основная задача состояла в том, чтобы научить детей с речевой

патологией последовательно, в понятной форме воспроизводить свой личный опыт, рассказывать о впечатлениях и переживаниях, активно используя эмоциональную лексику. Также использовался и другой прием обучения – образец рассказа педагога, который помогал ребенку научиться строить рассказ. Следует придерживаться определенных требований, которые предъявляются к образцу рассказа педагога о впечатлениях из его личного опыта: в основу рассказа педагога должен быть положен какой-либо случай (событие), который представляет интерес для детей старшего дошкольного возраста и близкий их жизненному опыту; рассказ должен отличаться четкой последовательностью изложения: сначала дается завязка, которая заинтересовывает детей, затем следует нарастание действия, потом ясная развязка; необходима поддержка картинным материалом (сюжетная картина, серии картин, схемы); язык рассказа должен быть приближен к разговорной речи, а сам рассказ – быть понятным и кратким, без длинных фраз с использованием эмоционального пласта лексики.

Педагог своим рассказом привлекал внимание детей к событию своего детства, а также и к тому, как можно небольшую историю рассказать интересно, расширяя значения эмоциональной лексики с помощью применения равнозначных, сходных по значению слов. Он показывал последовательность изложения, вызывал интерес к теме и предлагал детям рассказать о своем дне рождения.

На данном этапе использовался прием обучения рассказыванию по плану, который давался в виде вопросов или указаний. План помогал большей сосредоточенности на предмете рассказа, а также способствовал развитию последовательности в изложении событий.

Приведем пример вопросного плана: «Расскажи, как ты провел лето. Куда ездил? С кем? Что видел интересного? Что тебе особенно понравилось?»

План в форме указаний может быть таким: «Расскажи, о своей любимой игрушке. Сначала постарайся подробно сказать все об игрушке. Потом – как ты с ней играешь. Закончи рассказ тем, почему эта игрушка тебе нравится больше, чем другие».

Рассказы из опыта имели большое значение для проявления индивидуальности, развития мыслительных и речевых способностей детей с нарушениями речи. Постепенно дошкольники учились использовать свой жизненный опыт и выражать свои наблюдения, впечатления и переживания в связном повествовании, активно применяя эмоциональные слова.

Составление творческого рассказа предполагало умение связно и последовательно отображать в речи те или иные события, обращая внимание на красочность, заинтересованность повествования, постепенно расширяя диапазон употребления эмоциональной лексики.

Нами применялись следующие приемы обучения творческому рассказыванию: рассказывание детей вместе с педагогом по вопросам (например, предлагалась тема: «Как Мила потерялась в цирке», затем задавались вопросы: «Где находилась Мила? Что с ней случилось? Почему она заплакала? Кто ей помог?», дети отвечали на них и потом из лучших ответов составлялся рассказ); замена в фактическом материале одного эпизода; варьирование рассказов на одну и ту же тему (например, «Как девочка нашла котенка». Педагог задавал вопросы: «Где девочка нашла котенка? Где еще она могла его найти?» Дети отвечали: «Во дворе», «В лесу», «На улице» и т.д., таким образом, появлялась основа для составления различных рассказов на одну и ту же тему); придумывание продолжения и завершения рассказа; составление творческих рассказов по серии сюжетных картин до и после событий, изображенных на картинках; творческий

рассказ об игрушке (в данном случае имеется в виду не описательный, а сюжетный рассказ, например, рассказать, что случилось с Карлсоном, который прилетел к ребятам в детский сад); составление творческого рассказа на определенную тему (например, «Интересный случай», «Путешествие в сказочную страну» и т.п.); придумывание несложных сказок («Приключения бельчонка», «Лиса и заяц» и т.п.).

Сначала использовались темы с конкретным содержанием для составления творческих рассказов: «Как Вика потеряла шапку», «Подарок папе», «Как Винни-Пух пришел на новогодний праздник» и т.п. Затем задача несколько усложнялась, и дети составляли творческие рассказы на отвлеченные темы: «Про необычный случай», «Про страшный случай», «Про веселый случай» и т.п.

В процессе работы по обучению рассказыванию педагог обращал внимание дошкольников на выявление самого главного в рассказе. Дети учились составлению сначала короткого, сжатого рассказа, а затем более подробного и распространенного. Очень важно использовать в работе ранее отработанный лексический материал, а также создавать новые игровые ситуации, в которые органично включаются те или иные виды работы над рассказом, с активным употреблением ранее изученной эмоциональной лексики.

Третий этап. Цель третьего этапа состояла в активизации эмоциональной лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр, путем расширения смысловых связей в области эмоциональной лексики, при этом необходимо свободно владеть данной лексикой и использовать ее в связной речи.

Термин игра на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Вершиной эволюции игровой деятельности в онтогенезе являются сюжетно-ролевые игры. В дошкольном возрасте эти игры являются ведущей деятельностью дошкольников, а общение становится частью и условием игры. Сюжетно-ролевые игры требуют от детей умения «войти в образ», проявить воображение, фантазию, выделить особенности движения людей, повадок животных, понять, а также оценить основные черты характера героев, их переживания и своеобразие внутреннего мира.

Работа проводилась с постепенным усложнением сюжета, изменением содержания игр, с включением широкого спектра слов, имеющих эмоциональное значение. Первоначально педагог брал на себя ведущую роль в игре. В процессе игры взрослый и ребенок менялись ролями. Сначала игры проводились индивидуально с каждым из дошкольников. Потом педагогом организовалась игра в группе детей. В этих случаях педагог следил за деятельностью дошкольников, при необходимости им вносились предложения по развитию сюжета, иногда он включался в игру в качестве действующего лица или становился просто наблюдателем.

В процессе обучения детям предъявлялась определенная игровая задача (например, вылечить больного котенка). В ходе ее решения дошкольники под руководством взрослого учились планировать будущую деятельность (необходимо поехать в ветеринарную клинику, побеседовать с врачом, купить в аптеке необходимые лекарства и т.д.). Далее необходимо подготовить условия для достижения игровой цели (подбор атрибутов для игры). Затем проводились предварительные беседы по поводу развития сюжета и последовательности действий, давались советы по подбору необходимых аксессуаров для игры и устройству игровой зоны. Педагог давал образцы ролевого поведения и ролевой речи, обыгрывал ситуацию таким образом, что было возможно активно использовать слова, называющие чувства; слова-оценки; а также слова,

передающие эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. Сначала действия выполнялись с партнером куклой, а затем - с ребенком или группой детей. В завершении педагог отходил на второй план, а в игре участвовали только дети. Для обучения способам общения в игре применялись беседы-обсуждения игровых ситуаций.

Проведение специально организованных речевых ситуаций способствовало развитию выразительных связных высказываний и речевой коммуникации в целом, а также умению дошкольников договариваться во время общения, расспрашивать собеседника, вступать в разговор, соблюдать правила речевого этикета, выражать сочувствие, убеждать, доказывать свою точку зрения.

Важно, что в процессе обучения детям предъявлялись постепенно усложняющиеся игровые задачи, предлагающиеся в виде блок-схемы разветвляющегося вербального алгоритма. В ходе решения игровых задач дошкольники с нарушениями речи под руководством взрослого ставили цель (что нужно сделать), готовили условия для достижения данной цели и усваивали новые способы совместных действий.

На занятиях предусматривалось создание разноплановых проблемных ситуаций (например, в аптеке нет нужных лекарств, для лечения; возможные ситуации: ехать в другую аптеку, обратиться к друзьям за помощью и т.д.). Нами приведены примеры ситуаций, а также возможные варианты развития игровых действий.

Использование в коррекционном обучении разнообразных сюжетно-ролевых игр, включающих ситуации из жизни, оказывает благотворное влияние на развитие у детей чувства эмпатии, активизацию широкого спектра вербальных средств, особенно эмоциональной лексики, которая способствует более полной и точной характеристике своих и чужих чувств, эмоциональных состояний, а также оценке происходящих событий. Постепенно речь детей характеризовалась последовательностью изложения мыслей, интонационной выразительностью, в самостоятельных высказываниях дети использовали различные паралингвистические средства выражения: мимику, пантомимику.

В заключении следует отметить, что система методических приемов, направленная на обогащение процесса коммуникации детей с ОНР старшего дошкольного возраста способствовала формированию связной речи за счет активного использования эмоционального пласта лексики в различных ситуациях общения. Дошкольники научились правильно по смыслу употреблять эмоциональную лексику, используя синонимические и антонимические отношения, что является эффективным показателем уровня овладения значением слов данной лексики. Разработанные методические приемы позволили не только количественно, но и качественно изменить уровень речевого общения дошкольников с речевой патологией; благотворно повлияли на формирование эмотивности - отзывчивости и чувствительности к окружающему миру, переживаниям других людей; способствовали развитию компетентности в межличностных отношениях детей с речевыми нарушениями. Внедрение методических приемов по активизации эмоциональной лексики в содержание обучения детей с речевой патологией способствует повышению уровня развития устной речи дошкольников и подготовке к интеграции данного контингента детей в общеобразовательные школы.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. - М., 1999.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2004.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие / О.М. Казарцева. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003.
7. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Каро, 2006.
8. Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: «Педагогика», 1974.
9. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968.
10. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003.
11. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979.
12. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. – М., 1999.
13. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993.
14. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис – пресс, 2004.

Лагутина Анастасия Владимировна

к.п.н, Москва

Нестандартные решения проблем в логопедии. Практика раннего обучения чтению и коррекции речевого недоразвития детей-мигрантов

1999 год – я поступила на работу в сектор логопедии НИИ «Коррекционной педагогики» младшим научным сотрудником, руководила сектором Чиркина Галина Васильевна. С тех пор долгих 14 лет моя судьба была связана с Галиной Васильевной!

Круг научных интересов Галины Васильевны был чрезвычайно широк. Ее высочайший профессионализм, знание истории и современных аспектов изучения различных проблем логопедии не только в России, но и во многих странах мира, эрудиция позволяли определять высокоактуальные проблемы исследований, методологический подход к их разработке. Галина Васильевна глубоко чувствовала и прекрасно разбиралась в современной психолингвистике, психологии, педагогике и дефектологии – это давало ей возможность планировать исследования лаборатории в зонах пересечения наук, видеть проблемные, малоизученные, «болевые» точки логопедического поля.

Галина Васильевна учила нас нестандартному взгляду на проблему. Например, чтение – традиционно рассматривается в логопедии как объект коррекционного воздействия и привычно сложилось отрицательное мнение о раннем обучении чтению детей с нарушением речи. Идея Галины Васильевны заключалась в том, что раннее чтение может стать средством коррекции речевого нарушения. Она считала, что возможности чтения как коррекционного средства речевого недоразвития у детей дошкольного возраста остаются недооцененными. Известно, что целенаправленная работа по развитию фонематического

восприятия, которая традиционно проводится в процессе логопедических занятий, способствует формированию фонематических представлений, однако, как показали исследования многих известных авторов [Жинкин Н.И., Журова Л.Е., Левина Р.Е., Спирина Л.Ф., Эльконин Д.Б.], не всегда гарантирует полноценное овладение ребенком навыками звукового анализа и синтеза. Обучение начальным навыкам чтения в этом случае может стать вспомогательным приемом, который дает возможность ребенку пятого года жизни с ОНР овладеть осознанно навыками фонематического анализа и синтеза. В основу этого предположения легла идея Р.Е. Левиной о том, что, приступая к обучению чтению, ребенок переходит на новую качественную ступень языкового развития – от фонематического восприятия к осознанному, целенаправленному фонематическому анализу.

Начиная с 2000 до 2006 г. я под руководством Галины Васильевны провела исследование функционального базиса чтения, разработала методику формирования функциональной основы чтения через обучение начальным навыкам чтения детей с нарушениями речи. Мы рассмотрели обучение начальным навыкам чтения как вспомогательный прием, который дает возможность ребенку пятого года жизни с ОНР овладеть более осознанно навыками фонематического анализа и синтеза. Это подтвердилось при оценке влияния навыка чтения на сформированность фонематических процессов. Было доказано, что включение элементов обучения начальным навыкам чтения в коррекционный процесс не только оказывает стимулирующее воздействие на формирование фонематических процессов у дошкольников с ОНР и повышает мотивацию к занятиям, но и одновременно воздействует на формирование всего функционального базиса чтения. Базируясь на наиболее сохранных неречевых психических функциях (зрительно-предметная память, зрительное восприятие и праксис), он совершенствует слухоречевую память, слуховое восприятие и внимание. Данная работа была выполнена на стыке психологии, психолингвистики, дефектологии и культурологии.



Начиная с 2006 года мне посчастливилось быть соавтором Галины Васильевны. Нами была разработана «Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком, обучающихся в специализированных группах для детей с нарушениями речи».

Мотивом для написания программы послужило наличие в образовательных учреждениях большого количества детей, для которых русский язык не является родным. Эта ситуация распространенная в настоящее время и связана она с расширением межкультурных контактов в современной России и притоком иммигрантов в нашу страну.

Обучение и воспитание детей мигрантов – проблема, характерная не только для общеразвивающих образовательных учреждений, но и для детских садов компенсирующего вида. Для речевого развития детей данной категории характерны трудности в усвоении русской фонетики, аграмматизм в связных высказываниях и другие недочеты, обусловленные прежде всего ограниченной речевой практикой в сфере русского языка, двуязычием в общении с родителями,

приводящим к интерференции разных языковых систем. В то же время объективно существует категория дошкольников с неродным русским языком, у которых обнаруживаются специфические дефекты речи органического и функционального происхождения.

Перед логопедами и воспитателями специализированных групп для детей с нарушениями речи фактически стоит задача не только устранения речевого нарушения, но и интенсивного обучения русскому языку детей мигрантов.

С учетом специфики недоразвития устной речи детей со вторым русским языком нами была разработана «Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком, обучающихся в специализированных группах для детей с нарушениями речи». Программа основывается на принципе коммуникативной направленности и комплексно-тематическом принципе обучения неродному языку. Для того чтобы помочь педагогам в реализации данной Программы, в ней раскрыто содержание учебного материала по 9 основным темам: «Знакомство»; «Семья»; «Наш дом»; «В гостях»; «Мое здоровье»; «В магазине»; «В транспорте»; «Времена года и погода»; «Моя страна, мой город».

Каждый тематический блок включает словарь-минимум и примерные лексико-грамматические модели, обслуживающие речевые ситуации с учетом речевых возможностей детей. Прохождение темы предусматривает моделирование наиболее частотных коммуникативных ситуаций, например, ситуации знакомства, приема у врача, посещения аптеки или магазина.

Мы показали, что правильно организованная, четко спланированная работа по изучению всех девяти тем дополнительной программы будет способствовать формированию у детей с русским неродным языком навыков общения на русском языке как в повседневной жизни, так и на специальных занятиях. Это позволит использовать коллективные формы коррекционной работы в специализированной группе детского сада, заинтересовать всех детей в активном участии на занятии, добиться высокой степени комбинирования языковых единиц в речевом окружении ребенка. Развитие успешной коммуникации на русском языке, овладение двумя языковыми кодами создаст возможность для успешной коррекции специфических проявлений речевых расстройств у двуязычных детей логопедическими методами.

Преданность науке, глубокую порядочность, доброжелательность, тактичность, оптимизм, жизнерадостность, тонкое чувство юмора помнят и ценят коллеги, ученики и друзья. В любых обстоятельствах Г.В. была образцом внимания к людям, справедливости, требовательности к себе и коллегам. Галина Васильевна всегда была генератором новых научных идей, многие из которых еще предстоит глубоко осмыслить и реализовать.

НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

Агаева Виктория Евгеньевна

ст. преп. кафедры логопедии ГБОУ ВО МГПУ (Москва)

Нормализация тембра голоса при гиперназализации и гипоназализации различного генеза

Аннотация. В статье рассмотрена проблема нормализации тембра голоса при гиперназализации и гипоназализации различного генеза. Автором заданы вопросы: «При каких речевых нарушениях у детей и взрослых может встречаться гиперназализация и гипоназализация - нарушения произносительной стороны речи, связанные с изменением резонирования». Интересен и важен ответ исследователя: «Дизартрия и ринофония различной этиологии». Многоаспектное исследование позволило автору наиболее полно и детально разобраться в этих вопросах.

Ключевые слова: тембр, голос, гиперназализация, гипоназализация, генез.

Понятие произносительная сторона речи охватывает следующие аспекты: фонетическое оформление и комплекс речедвигательных навыков, а именно звукопроизношение, речевое дыхание, голосовые функции и просодику. Следовательно, качество произносительной стороны речи складывается в частности из правильного звукопроизношения и полноценного тембра голоса.

Тембр формируется благодаря резонансу, возникающему в полостях рта, глотки, гортани, трахеи, бронхов. Резонанс — это резкое возрастание амплитуды вынужденных колебаний, происходящих при совпадении частоты колебаний внешнего воздействия с частотой собственных колебаний системы. При фонации резонанс усиливает отдельные обертоны звука, формирующегося в гортани, и вызывает совпадение колебаний воздуха в полостях грудной клетки и надставной трубки. Взаимосвязанная система резонаторов не только усиливает обертоны, но и влияет на сам характер колебаний голосовых складок, активизируя их, что в свою очередь вызывает еще большее резонирование.

Выделяют два основных резонатора — головной и грудной. Под головным (или верхним) понимают полости, расположенные в лицевой части головы выше нёбного свода, — носовую полость и ее придаточные пазухи. При использовании верхних резонаторов голос приобретает яркий полетный характер, а у говорящего или поющего возникает ощущение, что звук проходит через лицевые части черепа. Исследованиями Р. Юссена (1950) доказано, что вибрационные явления в головном резонаторе возбуждают лицевой и тройничный нервы, которые связаны с иннервацией голосовых складок и стимулируют голосовую функцию.

При грудном резонировании происходит вибрация грудной клетки, здесь резонаторами служат трахея и крупные бронхи. При этом тембр голоса «мягкий».

Хороший, полноценный голос одновременно озвучивает головной и грудной резонаторы и накапливает звуковую энергию. Колеблущиеся голосовые складки и система резонаторов увеличивают коэффициент полезного действия голосового аппарата.

Гиперназализация и гипоназализация - нарушения произносительной стороны речи, связанные с изменением резонирования. При каких речевых нарушениях у детей и взрослых это может встречаться? Дизартрия и ринофония различной этиологии.

При нормальной фонации во время произнесения всех звуков речи, кроме носовых, у человека происходит отделение носоглоточной и носовой полости от глоточной и ротовой. Эти полости разделяются небно-глоточным смыканием, осуществляемым сокращением мышц мягкого неба, боковой и задней стенок глотки.

Небно-глоточное смыкание принимает участие и в таких физиологических актах как глотание и дыхание. Во время дыхания мягкое небо провисает и обеспечивает свободный ток вдыхаемого и выдыхаемого воздуха через носоротовую полость, гортань, бронхи, легкие и обратно. Во время глотания мягкое небо поднимается, удлиняется, касается задней и

боковых стенок глотки и разобщает полость носа и рта. Благодаря этому пищевой комок или жидкость попадают не в дыхательные пути, а в глотку.

Таким образом, в процессе речи постоянно повторяется очень быстрое мышечное сокращение, которое приближает мягкое небо к задней стенке глотки. Степень поднятия неба зависит от беглости речи и от фонем, которые в данный момент произносятся. Максимальное поднятие неба наблюдается при произнесении [а] и [с], а наибольшее напряжение прии. Наименьшее напряжение наблюдается при [а] и [в]. Звуки [м] и [н] являются назальными, т.е. небная занавеска опущена, а воздушная струя свободно проходит через носовую полость.

В норме при речи основной поток звуковых волн тембрально окрашивается в ротовой полости, лишь небольшая их часть оказывается в носовой полости (физиологический носовой резонанс). Если ротовая и носовая полости составляют единый резонатор, возникает гиперназализация. Если носовая полость полностью исключена из резонирования – пониженный физиологический носовой резонанс – гипоназализация.

Следовательно, тембральные изменения голоса возникают из-за нарушений небно-глоточного смыкания различного генеза, при которых изменяются аэродинамические условия в ротовой и носовой полостях.

Нарушение небно-глоточного смыкания может носить органический или функциональный характер. К органическим нарушениям относят укорочение и рубцовые изменения мягкого неба после травм и хирургического вмешательства, изменения в строении верхних дыхательных путей (искривление носовой перегородки) и их болезненное состояние (полипы, аденоиды, гипертрофия слизистых при хронических и аллергических ринитах). К функциональным относят нарушения в подвижности мышц мягкого неба и стенок глотки (гиперфункция, парезы, параличи).

Гиперназализация – патологически увеличенный носовой резонанс, который возникает при объединении ротовой и носовой полости вследствие нарушения формы и/или подвижности мягкого неба (органическая – укорочение и рубцовые изменения мягкого неба; функциональная – парезы, параличи).

Гипоназализация – патологически уменьшенный физиологический носовой резонанс, который возникает при гиперфункции мягкого неба или нарушении носового дыхания при болезненных явлениях дыхательных путей.

Мягкое небо иннервируется второй ветвью тройничного нерва (чувствительная), языкоглоточным и блуждающим нервами (двигательная). Т.е., нарушения в работе этих нервов центрального или периферического характера могут влиять на его подвижность (в структуре ДЦП, неврологических нарушений (функциональные (истерические) парезы, травмы головного мозга, травматическое повреждение периферических волокон нервов во время хирургического вмешательства, осложнения тонзилэктомии, воспалительных заболеваний (ангина, дифтерия)).

Независимо от характера нарушения коррекционно-логопедическая работа осуществляется по трем направлениям:

- активизация мышц артикуляционного аппарата;
- постановка физиологического (диафрагмального) и речевого (фонационного) дыхания;
- оптимизация голосовой функции.

Активизация мышц артикуляционного аппарата включает упражнения для губ, языка, нижней челюсти, мышц мягкого неба и стенок глотки, мышц шеи, наружных и внутренних мышц гортани, голосовых складок, а также упражнения для развития четкой координированной работы всех частей артикуляционного аппарата (работа над дикцией), что предполагает одновременную тренировку дыхания и голоса.

Постановка физиологического (диафрагмального) и речевого (фонационного) дыхания подразумевает отработку навыка диафрагмального дыхания, формирование длительного ротового выдоха, дифференциацию ротового и носового выдохов.

Работа по постановке диафрагмального дыхания ведется традиционно. Для его дальнейшего развития проводят комплекс физических упражнений (статическая и динамическая дыхательная гимнастика).

В качестве тренировок используется громкое и длительное произнесение гласных и их сочетаний, звонких и глухих щелевых и взрывных согласных, слогов. При произнесении звукосочетаний и слогов постоянно фиксируется внимание ребенка на длительном ротовом выдохе, поднятом мягком небе, контролируется утечка воздуха через нос, включается слуховой контроль.

Динамическая гимнастика физически укрепляет организм ребенка, улучшает функцию его диафрагмы, брюшного пресса, развивает фонационное дыхание, подготавливает к интенсивным голосовым упражнениям, положительно влияет на настроение и эмоции ребенка, вызывая у него чувства радости и бодрости. Динамическая дыхательная гимнастика построена на сочетании движений туловища и конечностей с произнесением звуков, звукосочетаний на выдохе.

Можно использовать модифицированные приемы парадоксальной гимнастики А.Н. Стрельниковой.

Для *оптимизации навыка голосоведения* применяют приемы фонопедии. При значительной небно-глоточной недостаточности приходится переводить фонацию в грудной регистр и отрабатывать ее в упражнениях на мягкой атаке голоса с придыханием.

Проводят работу по развитию высоты голоса как наиболее важного средства его выразительности. Изменение высоты тона развивает диапазон, модуляции, гибкость голоса, усиливая выразительность речи, богатство ее интонационной окраски. При устранении гиперназализации развитие

высоты голоса начинается с вокальных упражнений, при которых создаются наиболее благоприятные анатомо-физиологические условия для работы голосового аппарата. При пении голосовые складки не укорачиваются и не удлиняются, не утолщаются и не утончаются, глоточный резонатор не меняет своей формы; при повышении тона надгортанник и небная занавеска поднимаются, ротовой резонатор увеличивается в объеме, но почти не изменяется по форме, рот широко раскрыт, язык спокойно лежит на дне ротовой полости, прижимаясь к нижним резцам, при этом спинка и корень языка расслаблены. Рот становится мощным звуковым излучателем.

Назализованная фонация характеризуется слабостью и затуханием голоса, поэтому нужно научить ребенка говорить громко, но не крикливо, постепенно изменяя силу голоса.

Развитие тембра голоса - завершающий раздел, поэтому он базируется на достаточно подвижном мягком небе, поставленном длительном и сильном ротовом выдохе, четкой артикуляции звуков, умении пользоваться силовыми и высотными модуляциями голоса. Задачи этого этапа заключаются в выработке звонкости, полетности, гибкости, естественности звучания голоса; получении грудного собранного звучания; развитии диапазона и модуляции голоса; устранении горловой зажатости, сдавленности, хрипоты голоса.

Звонкий голос можно получить при его звучании в позиции резонатора, т.е. в ротовой позиции с привлечением тактильно-вибрационных ощущений.

Гипоназализация обусловлена направленностью речевого выдоха только через рот и характеризуется пониженным физиологическим носовым резонансом во время произношения всех звуков речи. Самый сильный резонанс в норме наблюдается при произнесении носовых [М], [М'], [Н], [Н']. В процессе артикуляции этих звуков носоглоточный затвор остается открытым, и воздух проникает в носовую полость. Если же носовой резонанс отсутствует, эти фонемы звучат как ротовые [Б], [Б'], [Д], [Д'].

Кроме произношения носовых согласных звуков при гипоназализации нарушается произношение гласных звуков из-за заглушения отдельных тонов в носоглоточной и носовой полостях. При этом гласные звуки приобретают в речи неестественный оттенок.

Причинами гипоназализации чаще всего являются органические изменения в носовом пространстве или функциональные расстройства небно-глоточного смыкания.

Органические изменения бывают вызваны болезненными явлениями, в результате которых уменьшается проходимость носа и затрудняется носовое дыхание (хроническая гипертрофия слизистой носа, главным образом задних отделов нижних раковин, полипы в носовых раковинах, искривление перегородки носа, опухоли носовой полости, аденоидные разрастания).

Функциональные изменения возникают при хорошей проходимости носовой полости и ненарушенном носовом дыхании. Тембр носовых и гласных звуков может быть нарушен сильнее, чем при органических. Причина заключается в том, что мягкое небо при фонации и произношении носовых звуков поднимается выше нормы и закрывает звуковым волнам доступ к носоглотке. Подобные явления чаще наблюдаются при невротических расстройствах у детей.

Коррекционная работа. Первоначально проводится врачебное вмешательство – устраняют непроходимость носовой полости. По результатам в большинстве случаев тембр голоса восстанавливается. Если нарушение сохраняется в прежней форме, прибегают к тем же упражнениям, что и при функциональном нарушении.

Этапы работы

1. Формирование способности ребенка различать нормальный и искаженный тембр голоса.

2. Дыхательные упражнения, цель которых состоит в дифференциации носового и ротового вдоха и выдоха. Это достигается сначала

упражнениями с дутьем, а затем чередованием краткого и длительного носового выдоха; динамической дыхательной гимнастикой.

3. Активизация мышц мягкого неба и задней стенки глотки.

4. Упражнения в протяжном утрированном произнесении с ощущением сильной вибрации на крыльях и основании носа.

5. Произношение слов, в которых имеются носовые звуки. Произносят их преувеличенно громко и протяжно с сильным носовым резонансом.

6. Упражнения на громкое краткое и длительное произнесение гласных звуков. Вокальные упражнения.

Коррекционно-педагогическая работа предусматривает дифференцированный подход, учитывающий многие факторы: особенности строения артикуляционного аппарата, голосообразования, звукопроизношения, прочность патологических навыков, слуховые возможности обучающегося, его индивидуальную реакцию на свое состояние.

Прогноз коррекционно-логопедической работы при органическом характере нарушения более благоприятен, если прошло не более шести месяцев после хирургического вмешательства. В результате удается достичь оптимальной длины и функции мягкого неба.

При функциональном характере нарушения улучшение возможно по результатам неврологического лечения и за счет компенсаторных явлений нервной системы. Т.е., мы должны человека научить говорить по-другому, сформировать новый произносительный стереотип. Много зависит от пластических и компенсаторных возможностей ЦНС и от мотивированности обучающегося.

Литература

1. Алмазова Е.С. «Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей». - М.: Айрис-пресс, 2005. - 192 с.
2. Ермакова И.И. «Коррекция речи и голоса у детей и подростков».- М.: Просвещение, 1996. - 143 с.
3. Лаврова Е.В., Коптева О.Д., Уклонская Д.В. «Нарушения голоса».- М.: Академия, 2006. - 128 с.
4. Фо尼亚трия и фонопедия / Дмитриев Л.Б., и др.- М.Медицина, 1990. - 272 с.

Балашова Галина Владимировна,
учитель-логопед, ГБОУ СОШ № 285, СП № 9, (г. Москва)
Жарова Светлана Владимировна, Перетоккина Анастасия
Александровна,
воспитатели ГБОУ СОШ № 285, СП № 9, (г. Москва)

Целостный подход к воспитанию личности ребенка с речевыми нарушениями

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования личностных качеств дошкольников, воспитания их нравственных, эмоционально-волевых качеств. Авторы статьи озабочены тем, что на коррекционных педагогов ложится ответственность за развитие личности маленького ученика наравне с воспитателями.

Ключевые слова: психика; наглядность, наглядная деятельность, волевые качества, микротемы, мнемодорожки.

*Понять детство, значит,
найти важнейшие механизмы
и факторы развития ребёнка.*

Бабаева Т. И.,

*Программа психологических занятий
с детьми старшего дошкольного возраста "Школа маленького гения"
(для детей 5-7 лет). 2004 .*

Должны ли учителя-логопеды заниматься воспитанием нравственных, эмоционально-волевых качеств дошкольников? Считаю, что это неотъемлемая часть нашей работы.

Выготский Л.С. выделял два уровня развития психики: уровень натурального развития (обусловленный биологически) и уровень культурного развития (обусловленный социально).

«Исходя из теории культурно-исторического происхождения психики, можно сделать вывод о том, что ее развитие определяется взаимодействием двух факторов: биологического и социального, причем социальный фактор является определяющим» [3, с. 39].

Актуальность темы данной статьи заключается в том, что этот социальный уровень непосредственно связан с развитием речи детей, а

значит, на учителей - логопедов ложится ответственность развития личности маленького ученика наравне с воспитателями.

Исследования ученых показали, что дети с речевыми нарушениями нуждаются в средствах словесной наглядности [3,4]. Мнемотехника, несомненно, один из таких приёмов. Для эффективного развития речи необходимо применение наглядно-игровых средств, эмоционально насыщенных заданий, введение в непосредственную образовательную деятельность проблемных ситуаций [1, 2].

Врач-невролог Е.Н. Винарская считает, что эмоциональный дискомфорт отрицательно сказывается на развитии всех сторон речи [5]. Для логопедов и воспитателей не секрет, что у детей с речевыми нарушениями зачастую отмечаются проявления психо-физического инфантилизма, поэтому логопеду очень важно поддерживать положительный настрой во время занятий. Тогда у наших маленьких учеников интерес к изучаемой теме не угаснет.

Есть люди, которые «считают, что сказки – это довольно простые истории для развлечения малышей...» [6, с. 5]. Позволим себе с ними не согласиться! Многолетний опыт общения с дошкольниками и их семьями даёт нам такое право.

Во многих сказочных историях зашифрована мудрость народа о Добре и Зле, они помогают формировать волевые качества (ведь не всё в сказках происходит по волшебству, герои совершают поступки, достойные подражания).

Проблема формирования личностных качеств дошкольников многогранна. Она неотделима от задачи создания благоприятных предпосылок для совершенствования психологической базы речи дошкольников [2, 3,4].

Когда работаешь на логопедическом пункте с детьми 4-5 лет, порой нелегко бывает удержать их внимание, пробудить интерес к содержанию занятия, процессу обучения в целом, добиться, чтобы усвоенный материал

сохранился надолго в памяти дошкольников. Применение разных дидактических пособий, приёмов театрализации, биоэнергопластики с пальчиковыми, перчаточными и настольными куклами очень помогает в коррекционной работе.

Сказки, истории, рассказанные логопедом или другими детьми, сопровождаемые движением, видеорядом, легче и быстрее запоминаются, вызывают интерес наших маленьких учеников, потому что опираются на принцип активности.

Мы думаем, что услышать от детей слова: «Я вас люблю!» или «Обожаю заниматься с логопедом!», «Ты добрая, потому что детей не бьёшь» - не менее важно, чем исправить звукопроизношение. Их родители в отзывах о нашей работе благодарят не только за знания, но и за воспитание качеств, которыми должен обладать человек с большой буквы.

Предлагаем на ваш суд конспекты НОД по формированию лексико-грамматических представлений и развитию связной речи, созданные на материале авторских сказок В.Г. Сутеева и дошкольников старшей группы.

Первый из них заставляет дошкольников задуматься, хорошо ли быть капризным («Не хочу, не буду!»). Текст художественного произведения разбит на микротемы, содержание которых нарисовано на мнемодорожках. Схематичные изображения сюжета помогают детям при пересказе.

Главная цель второго театрализованного игрового занятия - воспитание чувства сострадания к братьям нашим меньшим.

Наши маленькие артисты - дети старшей группы, действуют как в режиссерской игре: героев изображают с помощью игрушек, озвучивая их роли. И преодолевают свой первый потолок - обретают опыт первых публичных выступлений.

Думаем, что наш опыт будет полезен тем педагогам, кто вынужден работать в условиях скрытой инклюзии (когда дети с тяжелыми речевыми и сочетенными нарушениями не имея диагноза посещают группы общего

типа). Показ таких импровизированных спектаклей помогает этим дошкольникам исподволь обучаться сюжетно – ролевой игре, а значит развивать навыки самостоятельного речевого высказывания.

КОНСПЕКТ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОНР

Тема: Сказка ложь, да в ней намек...

Цели. Повторение обобщающего понятия домашние птицы. Совершенствование грамматического строя речи. Снятие психоэмоционального напряжения. Воспитание навыков общения в игре и в ходе непосредственной образовательной деятельности.

Задачи. Развивать диалогическую речь, зрительное внимание, общую, тонкую и артикуляционную моторику, речевое дыхание. Побуждать малышей правильно пользоваться интонацией;

Оборудование. Игрушки: петухи, куры, цыплята, утята, утки, гуси и гусята небольшого размера (для сухого бассейна). Картинки – раскраски по числу детей. Зеркала, массажные мячи, сухие бассейны с разными наполнителями. Массажная дорожка.

Магнитная доска, иллюстрации к сказке из книги, подготовленной по одноименному мультипликационному фильму. Он создан на киностудии «Союзмультфильм», автор текста С.В. Рунге [2]. Текст адаптирован с учетом быстрой утомляемости детей. Аудиозапись азербайджанской детской песенки «Цып-цып, мои цыплятки» слова Тофика Муталибова, музыка Гамбара Гусейнли.

Нагрудные силуэтные картинки с изображением цыплят, курицы. Стул для бабушки - рассказушки, игрушка би-ба-бо Петушок.

Ход занятия.

1. Организационный момент. Формирование навыков общения.

Логопед приглашает детей в группу детей, организует приветствие гостей.

В это время в группу входит бабушка в русском народном сарафане, повязанная павловским платком.

Логопед. – Здравствуйте, бабушка. Кто вы и откуда?

Гостья отвечает, что её зовут Бабушка – рассказушка, живет она одна и часто скучает, потому что к ней редко приезжают.

Бабушка - рассказушка. - Здравствуйте, дети, здравствуйте Галина Владимировна! Я очень люблю слушать сказки, поэтому приехала к вам в садик. Вы, наверное, много волшебных историй знаете?

- Какая твоя любимая сказка, Дима?

Затем обращается к другим детям с тем же вопросом, выслушивает их ответы.

Бабушка – рассказушка. - Все эти сказки я уже знаю.

Логопед. - А сказку о глупом и непослушном цыпленке ты знаешь?

Бабушка - рассказушка. - Нет. С удовольствием послушаю.

Садится на стул. Дети подходят к доске, где находятся иллюстрации к сказке, встают полукругом.

2. Слушание сказки. Развитие зрительного внимания, просодики.

Самомассаж щек и хоботка губ, выполнение упражнений по ходу рассказывания.

Артикуляционные упражнения: «Клювики», «Расческа», «Болтушка»; дыхательные упражнения: «Задний шаг», «Кошечка», «Малый маятник» из системы дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой.

Логопед.

Микротема 1. Наседка, распушив крылышки, и обняв ими гнездо из соломы, грелась на солнышке. Но она не просто загорала, а высиживали цыплят, которые вот-вот должны были появиться на свет.

В это время во дворе появился петух и очень удивился, что цыплята еще не вылупились.

Логопед показывает игрушку - петуха, одетую на руку, и предлагает детям выполнить упражнение «Клювики», захватив в щепоть свои верхнюю и нижнюю губу большим и указательным пальчиками.

Логопед. Молодцы, ребята. Петушку понравилось ваше упражнение.

Логопед продолжает рассказывание, показывая указкой на следующую картинку.

Микротема 2. Но вот из скорлупок стали выскакивать совершенно одинаковые пушистые комочки.

Бабушка - рассказушка. - Посмотрите дети, какой подарок я вам принесла.

Раздает шарики су-джок и предлагает с ними поиграть: покатать по ладони, послушать, что же там гремит и открыть «скорлупки». Дети встают в круг и выполняют игровое упражнение вместе с «волшебницей».

Собрав скорлупки в корзинки, Бабушка - рассказушка заколдовывает детей и одевает им нагрудные знаки с изображением цыплят и курицы.

Бабушка – рассказушка. - Теперь вы не ребята, а цыплята.

Логопед.- Сядьте за столы, подвиньте зеркала. Давайте покажем, как цыплята разминались, вылупившись из гнезда. Они растирали свои щеки по кругу, надували их и потом хлопали себя по щекам, язычком доставали то до одной, то до другой щеки. А потом они причесались расческой.

Логопед.

Микротема 3. - Но одно яйцо вертелось по двору.

- Не хочу вместе со всеми!- пропищало вдруг оно.

– Не буду я цыпленком. Не буду!

Мама курица сказала: «Ну и оставайся тут один!» и ушла с цыплятами.

3. Динамический мостик.

Логопед предлагает детям снять обувь и пройти по массажной дорожке, выполняя движения под музыку и повторяя слова песенки.

Логопед.

- Цыплята, покажите, как мама курица научила вас искать зернышки.

Выполняется упражнение «задний шаг» - 4 раза по 4 вдоха-движения вместе с логопедом.

Микротема 4.

Логопед.

- Появился кот. Предложил цыпленку поиграть в кошки – мышки. Цыпленок обрадовался и вылупился. Кот уже выпустил когти, чтобы сцапать цыплёнка.

Выполняется упражнение «Кошечка» - 4 раза по 4 вдоха-движения.

Микротема 5. На счастье в это время во дворе появился петух. Он прогнал кота и сказал:

- Хотя ты и младший в семье, но баловать тебя мы не будем.

Дети повторяют слова петуха строгими голосами.

Логопед.

- Дети, скажите, цыплята были согласны с папой? Покажите, как они кивали головой в знак согласия.

Выполняется упражнение «Малый маятник» из системы дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой.

4. Развитие диалогической речи.

Логопед.

- Скажите, какой был цыпленок, который вылупился последним?

Дети. Петушок был капризный, непослушный, невоспитанный.

Логопед.

- А вы будете себя так вести?

Предполагаемые ответы детей.

- Нет. Надо слушаться родителей и воспитателей, чтобы не попасть в беду!

5. Снятие психоэмоционального напряжения.

Логопед.

- Ребята, сейчас мы с вами подойдем к сухим бассейнам и опустим в них ладони.

- Медленно двигаем ладошками в глубине бассейна, ищем игрушки.

6. Развитие лексико – грамматического строя речи.

Образование родительного падежа множественного числа существительных.

Логопед.

- У вас в бассейнах находятся фигурки животных. Достаньте их, поставьте на стол и ответьте на мои вопросы.

Упражнение «Один – много?».

Утка – утки.

Утенок – утята.

Курица – курицы.

Петух – петухи.

Цыпленок – цыплята.

Гусь – гуси.

Гусенок – гусята.

7. Подведение итога занятия.

Логопед. - вспомните, как называются все эти птицы. Как называют их деток?

Дети. - Домашние птицы. У них появляются птенцы.

Л. - Что мы делали сегодня на занятии?

Л. – Расскажите, какие игровые упражнения понравились каждому из вас больше всего?

В завершении занятия гостя всем детям вручает раскраски с героями волшебной истории. Раскрасив их, дети смогут пересказать сказку вечером с воспитателем.

Дети благодарят Бабушку-рассказушку и приглашают приходить вновь в детский сад.

КОНСПЕКТ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОНР

Цели:

- Развитие коммуникативных способностей, расширение социальной компетентности детей через театрализованную и познавательную деятельность;

- обучение дошкольников сюжетно – ролевой игре.

Задачи:

- стимулировать интеллектуальное развитие и познавательную активность старших дошкольников;

- совершенствовать межличностное взаимодействие детей и педагогов;

- воспитывать гуманные чувства по отношению к животным.

Сценарий театрализованной истории, рассказанной одним из детей группы

«Будьте добры...».

Оборудование. Куклы для настольного театра: мальчик - дошкольник, девочка, мама, ветеринар, мальчик – подросток, далматин и дворняга; игровые площадки: дом, ветеринарная клиника, двор из конструктора «Лего», кукольная мебель, легковая машина. Аудиозапись песенки из мультфильма «Новогоднее чудо» в исполнении Олега Анофриева «Будьте добры, ну, пожалуйста, будьте добры».

Действующие лица и исполнители.

Ведущая – педагог.

Мальчик, хозяин собаки Тессы– озвучивает ребенок.

Девочка, его подруга – озвучивает ребенок.

Мальчик – прохожий – озвучивает ребенок.

Врач – ветеринар, мама – могут играть как взрослые, так и дети.

Действие первое.

Зеленый двор. Кусты, деревья, игровая площадка.

Звучит музыка.

Ведущая. Однажды летом Володя и Дуня гуляли во дворе.

Мальчик дошкольник. – Знаешь, Дуня, в моей семье любят животных. У нас есть кошка Ньюша. Она любит спать на коврике. В клетке живет попугай. А ещё у меня есть преданный друг – далматинка Тесса. Я люблю с ней играть, бегать.

Девочка Дуня. – А кто за ней ухаживает?

Мальчик дошкольник Володя. – Мы с мамой и бабушкой вместе ухаживаем. Пойдем в мячик играть с Тессой.

Ведущая.- Вдруг Дуня увидела под кустом маленькую собаку.

Девочка Дуня. – Ой, собака. У неё порезана лапа. Видишь, кровь течёт.

Мальчик дошкольник Володя. – Что же нам делать?

Подросток, проходивший мимо, бросает реплику грубым голосом.

- А чего ей помогать, она же ничья?

Дети.- Она же болеет, ей плохо!

Девочка Дуня. - Давай позовем родителей.

Мальчик согласился и пошел домой. Он вернулся вместе с мамой.

Мама. - Бедная дворняга. Её надо отвезти к ветеринару.

Мальчик дошкольник Володя. – А кто это, ветеринар?

Мама. – Это тот человек, который делает прививки и лечит животных.

Тут мама завернула собаку в плед и отнесла в машину.

Действие второе.

Ветеринарная клиника.

Девочка Дуня. – Оказывается, у животных есть своя клиника.

Выходит доктор, мама передаёт ему собаку.

Ветеринар стоя у стола, говорит:

- Сейчас мы промоем ей рану, наложим швы, и всё заживет!

Потом он обращается к детям и маме:

- Собаке нужен уход. О ней могут позаботиться волонтеры, которые работают в приюте для кошек, собак и других животных.

Можете оставить её там.

Девочка Дуня. – Нет, мне самой хочется долечивать эту собачку. Возьму её себе домой.

Мальчик дошкольник Володя. – А тебе родители разрешат?

Девочка Дуня. – Конечно, моя мама такая добрая.

Мальчик дошкольник Володя. – Здорово. А как ты её назовёшь?

Девочка Дуня. – Серебряный ручей. Она такая тихая и ласковая. Как ручеек.

Мальчик дошкольник Володя. – Давай будем гулять все вместе: ты, Я, Тесса и Серебряный ручей, когда она поправится!

Они поблагодарили ветеринара, взяли больную собаку и пошли с мамой в машину.

Действие третье.

Поздняя осень Дети гуляют во дворе с двумя собаками. Одна из прыгает через барьер, другая тихо идет рядом с хозяйкой.

Артисты выходят на поклон с клубками шерстяных ниток и бросают их зрителям, удерживая концы.

Ведущая. – Вот так и закончилась наша история. Пусть ниточки добра, которые протянулись от артистов к вам, дорогие зрители, свяжут вас и помогут стать чуткими внимательными ко всему живому.

Итак, отличительной чертой данного вида НОД является триада образовательных областей, которые формируют личность дошкольника.

Интеграция трех образовательных областей: «**познавательная**», «**коммуникативная**» и «**социализация**» способствовала положительной динамике в развитии речи детей; позволила им приобрести новые знания, сценический опыт, улучшить навыки общения, необходимые для адаптации в социуме. Маленькие ученики стали более эмоционально отзывчивыми, научились успешнее регулировать собственное поведения.

Литература

1. Дьякова Е.А. Логопедический массаж. - М.: издательский центр «Академия», - 2003.
2. Жулина Е.В., Голубева И.В. Значение театрализованной деятельности и среды в развитии дошкольников в психическом развитии дошкольников с недостатками речи, //Логопед, №5, 2008, - М.: Сфера,
3. С.В. Рунге. Не хочу и не буду! - Книга для детей подготовлена по одноимённому мультипликационному фильму. - Алтай, М. 1995.
4. В.Г. Сутеев. Сказки и картинки. - М.: Издательство «Детская литература» - 1992.
5. Щетинин. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. - М. - 2007.

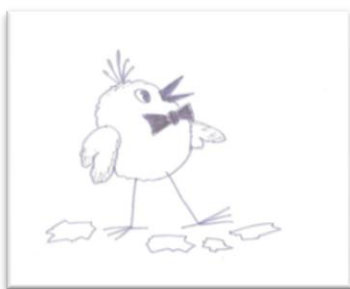
Приложение 1. Мнемодорожки для пересказа.



Микротема 1. Рисунок 1.



Микротема 1. Рисунок 2.



Микротема 2. Рисунок 3



Микротема 3. Рисунок 4.



Микротема 4. Рисунок 5.



Микротема 4. Рисунок 6.



Микротема 5. Рисунок 7.

Величенкова Ольга Александровна

к.п.н., кафедра логопедия ИСОиКР ГБОУ ВО МГПУ

О невариативной технологии развития навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу современного образования, проблеме нарушения чтения. Автор анализирует сложившуюся ситуацию в стране с различных позиций, детально обсуждает методические и дидактические аспекты, предлагая читателю вступить в конструктивный диалог.

Ключевые слова: начальное образование, акселерация, нарушение чтения, дислексия, навык чтения.

Сегодня в начальном образовании сложилась парадоксальная ситуация: 95% детей, поступающих в первый класс уже умеют читать (Сильченкова Л.С, 2006; Величенкова О.А., 2011, 2012). Проведенное нами в 2012 г. исследование показало, что в среднем читательский стаж будущих первоклассников составляет около года. В основном они находятся на этапе слогового чтения, но довольно большое число детей уже переходят к чтению синтетическому. Средняя скорость чтения составляет около 25-30 слов в минуту, что соответствует старым программным требованиям на конец первого класса (напомним, что эти требования были рассчитаны на первоклассников, которые не владели грамотой до школы). Средний возраст будущих учеников – 7,5 лет. Показательно, что шестилетки в современной школе – явление редкое. А ведь изначально переход к программе 1-4 был связан с потребностью начинать обучение раньше, с 6 лет. Многие исследователи говорили об акселерации, которая и определила образовательную реформу. И действительно, до 2000-х в первом классе было еще довольно много шестилеток.

Что же произошло? Почему родители не отдают своих детей в школу с шести лет? И главное, кто же учит их читать, кому российское образование делегировало функцию обучения грамоте? Может быть, детей

учат читать в детском саду? Тогда по какой программе, какому букварю? Конечно, нет. Ответ знает каждый родитель. Чаще всего ребенка учит грамоте мама, папа, бабушка – тот взрослый, который находит для этого время, а вовсе не педагог со специальным образованием. Может быть, родители все-таки используют для обучения чтению школьную азбуку? Нет. По данным интернет-голосования на одном из популярных «родительских» сайтов, самым востребованным является букварь Н.С. Жуковой. Не умеющему читать ребенку школьная азбука не подходит – вот за что проголосовали родители.

Вопрос о причинах такой ситуации в нашем образовании сложный, и в этой статье не ставится задача ответить на него. Лишь констатируем: родители считают программу начальной школы слишком трудной для шестилетки, предпочитают обучить его грамоте дома, «подготовить» к школе. А школа открывает свои двери для уже умеющих читать семилеток.

Неудивительно, что авторы азбук (а сейчас существует довольно много разных учебно-методических комплектов) стараются подстроиться под контингент учащихся. Надо позволить тем, кто умеет читать, двигаться дальше и одновременно попытаться научить читать тех немногих, кто этого не умеет. В результате, например в первой части азбуки В.Г.Горецкого (это самый популярный учебник на сегодня), содержится около 15% упражнений для умеющих читать детей, остальные задания – почти в равном соотношении – для не умеющих читать детей и для совместного со взрослым выполнения. Из-за попыток создать такую многоцелевую азбуку, ее объем очень увеличился. Для сравнения: букварь Н.Архангельской, последнее издание которого было в 1981 г., состоял из 103 страниц и имел тетрадный формат. По нему учились дети семи лет по программе 1-3. В 1982 г. его сменила азбука В.Г. Горецкого, которая сегодня выпускается в 2 томах по 120 стр. формата А4. Но даже при этом упражнений, рассчитанных на нечитающих детей, недостаточно. Учебник невозможно увеличивать в

объеме бесконечно, и время урока ограничено. Да и кто они, эти нечитающие первоклассники?

Это те, кого не успели, не хотели или не смогли научить родители. Чаще всего, не смогли. Случаи, когда такие дети обладают высокой степенью готовности к школе, – редкость. Это учащиеся с особыми образовательными потребностями. Они демонстрируют либо педагогическую запущенность, либо задержку в психическом развитии, либо предрасположенность к нарушению чтения (дислексии), связанную с иными причинами. У каждого свои особенности, индивидуальные трудности, требующие особого подхода в обучении. Объединяет их одно – научить этих детей читать по школьной азбуке невозможно.

В то время как необходимость обеспечения эффективной психолого-педагогической помощи детям с особыми потребностями закреплена федеральным образовательным стандартом нового поколения, возможность этой помощи сомнительна. Не только учитель, но специальный педагог (логопед или психолог) сталкивается с непосильной задачей. Он должен не только обеспечить развитие и коррекцию тех психических функций, которые составляют базис чтения, но и самостоятельно разработать весь учебно-методический материал для обучения чтению детей с предрасположенностью к дислексии в условиях, когда большинство их одноклассников уже бегло читают.

Конечно, дислексия – полифакторное расстройство, в патогенезе которого ведущую роль могут играть как речевые проблемы, так и трудности произвольной регуляции, моторные или зрительно-пространственные трудности. Это делает данную категорию детей неоднородной по механизмам и симптоматике нарушений и определяет необходимость их вариативного сопровождения. Индивидуальный подход, учет структуры дефекта необходим. И здесь специальную педагогику ждет много нерешенных проблем, поскольку апробированных и

верифицированных методик развития неречевых функций у школьников с предрасположенностью к дислексии практически нет.

Однако, по нашему глубокому убеждению, создание общей, невариативной технологии психолого-педагогического сопровождения первоклассников с предрасположенностью к дислексии – самая актуальная сегодня задача.

Создание такой невариативной технологии возможно. Система коррекционно-развивающего обучения знает достаточно примеров эффективных программ обучения детей с отклонениями в развитии, которые также как и школьники с предрасположенностью к дислексии, представляют собой неоднородную группу. Учителю, логопеду, любому педагогу, который сталкивается с такими детьми, как воздух нужны, прежде всего, материалы для чтения. Нельзя научиться читать, не читая. Необходима разработка корпуса упражнений и текстов, которые сопровождали бы школьную программу, но при этом учитывали наиболее типичные трудности формирования навыка чтения в данном возрасте и решали специальные задачи. Педагог должен иметь возможность отслеживать доступность заданий, степень помощи со своей стороны, осуществлять текущий и итоговый контроль. Материалы невариативной части коррекционно-развивающего обучения могли бы использоваться на логопедических занятиях с первоклассниками, не зависимо от механизма нарушения. Их мог бы применять педагог дополнительного образования, тьютор, родители.

Каковы должны быть основные принципы построения общей части психолого-педагогического сопровождения первоклассников с предрасположенностью к дислексии? Как нужно составить этот корпус материалов для чтения, чтобы помочь нечитающему школьнику?

Во-первых, порядок введения букв и упражнений в слоговом чтении, должен обеспечивать постепенное практическое знакомство с функциональным значением букв.

Сразу оговоримся, что в условиях уже начавшегося обучения педагог вынужден следовать тому порядку изучения букв, который есть в школьной азбуке. А он, как известно, частотный. И здесь создается ряд проблем. Русская графика представляет богатый ассортимент вариантов звуко-буквенных отношений. На наш взгляд, нужно давать возможность ученику постепенно улавливать, схватывать способы прочтения тех или иных сочетаний. Пусть при первоначальном обучении соблюдается «правило одной трудности». Например, начиная читать слоги с ограниченным набором гласных первого ряда, ребенок анализирует постпозицию согласного только с целью приспособить артикуляционный уклад для последующего гласного. Сравним положение губ при чтении МА и МУ. Если же одновременно давать для прочтения слоги с гласной И, то ребенок вынужден сразу решать две задачи – приспособлять артикуляцию для следующего гласного и делать выбор варианта прочтения согласного – мягкий или твердый. Конечно, это позволяет сразу познакомить ученика со слоговым принципом русской графики. Однако, ребенку с речевой патологией, с задержкой в формировании ряда психических функций сложно распределить внимание на все эти задачи. Отсроченное введение гласных второго ряда необходимо при обучении детей с предрасположенностью к дислексии. Того же мнения придерживаются и авторы букварей для коррекционной школы (В.В. Воронкова, А.К. Аксенова), и авторы «логопедических» букварей (Н.С. Жукова). В большинстве же школьных азбук гласные второго ряда вводятся очень рано и даются слоговые упражнения для демонстрации различий в чтении согласных в этих случаях. Заметим, кстати, что в букваре Д.Б. Эльконина, так и не получившем широкого распространения, вообще предполагалось сначала знакомство со всеми гласными буквами, и только затем вводились согласные. Ребенок вынужден был сразу решать множество задач с учетом анализа постпозиции при чтении прямого слога.

Думается, что проблему отсроченного введения гласных второго ряда в условиях школы решить все-таки можно, отодвинув упражнения с ними на более поздний период и увеличив количество упражнений в чтении слогов с гласными первого ряда.

Что касается порядка введения взрывных и щелевых согласных, то с точки зрения чтения (а не звукового анализа и письма) не имеет значения длительность артикулирования согласных. Как известно, авторы «коррекционных» букварей стремятся нарушить принцип частотности при введении букв из-за якобы более легкого опознания в слове щелевого согласного и возможности «потянуть» его, пока не будет принято решение о последующем гласном. Методика протягивания согласного при чтении слога представляется малоэффективной. Ведь такой способ чтения означает, что ребенок не «узнает слог в лицо», автоматически. Пусть он прочитает слог вслед за педагогом столько раз, сколько потребуется. Продление периода чтения «по следам» снимает проблему. В этом смысле упражнения для детей с предрасположенностью к дислексии могут максимально следовать школьному порядку букв.

Более важным моментом является создание таких условий, чтобы буквы, обозначающие артикуляторно и акустически сходные звуки, были отставлены во времени. После же введения буквы-конкурента необходима специально разработанная дифференциация. Многие нормально развивающиеся дети допускают на начальных этапах смешения по акустико-артикуляционному сходству, но для учащихся с речевыми нарушениями это особая проблема.

Таким образом, нам кажется необходимыми некоторые отступления от частотного порядка букв для решения ряда специально-педагогических задач. Думается, что обеспечить наполнение упражнений для чтения возможно и при таких условиях.

Вторым важным принципом, который должен быть заложен в основу невариативной технологии развития навыка чтения, является увеличение

количества упражнений, направленных на автоматизацию слогослияния. Практически все используемые в общеобразовательной школе буквари содержат недостаточное количество материала для слогового чтения. Это не позволяет детям научиться опознавать слоги иконически. Ученик вынужден проводить каждый раз сложный звукобуквенный анализ-синтез, в то время как вариантов тренируемых сочетаний не так много. Потому на этапе автоматизации слогового чтения необходимо ввести большее количество упражнений, которые предполагают чтение «по следам»: за учителем, по цепочке, поиск слогов (слоговые таблицы). Такое «чтение» является повторением, приводящим к заучиванию способа прочтения слога. Оно не затрудняет ребенка, исключает пресловутые «муки слияния» и в то же время при правильном подборе материала позволяет интуитивно сделать обобщения, почувствовать законы русской графики. Эти упражнения во многих современных методических изданиях описываются как глобальный или «полуглобальный» метод обучения чтению. Однако они давно известны методистам начальной школы. Аналитико-синтетический метод обучения грамоте и не предполагал никогда самостоятельного решения ребенком задачи – что будет, если к букве М присоединить букву А? Младший школьник, а тем более ребенок с речевой патологией, не в состоянии самостоятельно сделать столь сложный вывод.

В-третьих, важен учет звукослоговой структуры при составлении упражнений для чтения. Необходимо постепенное введение сложных слоговых структур в последовательности: СГ (ГС), СГС, СГСС. Целесообразны упражнения, предполагающие группировку слов одной звукослоговой структуры. Используемые логопедами уже много лет разработки Г.Г. Мисаренко это доказали. Детям с предрасположенностью к дислексии должны предлагаться тексты с делением слов на слоги, а это значит, что структура слова будет иметь большее влияние на прочтение, чем его длина. Возможен постепенный переход на деление на слоги только

сложных слов. Это органично соотносится с естественным процессом формирования беглого чтения.

Четвертый принцип - соответствие текстов для чтения как читательскому, так и интеллектуальному уровню ребенка. Читательский опыт накладывает свои ограничения на длину и сложность фразы. Если мы хотим обеспечить понимание текста ребенком, едва начавшим читать по слогам, нужно давать предложения не более чем из трех слов. Такой ученик удерживает одно – максимум два слова в оперативной памяти, пока читает следующее. Затем он обычно повторяет вслух все предложение, чтобы извлечь смысл. Конечно, и сложные в грамматическом отношении предложения не стоит предлагать такому чтецу. Инверсии, страдательные конструкции, причастия, сложные предложения, конструкции, требующие квазипространственного анализа – должны быть исключены. То же касается употребляемой лексики. Слова должны быть знакомы ребенку, иначе чтобы обеспечить понимание читаемого, учитель будет вынужден вести нескончаемую лексическую работу. Для коррекционного обучения создание базы таких текстов очень важно. Их не просто не хватает, их нет. В современных школьных букварях множество авторских текстов вплоть до отрывков из «Медного всадника». Коррекционная педагогика всегда старалась адаптировать материал для первоначального чтения. Это не обедняет маленького читателя, но позволяет ему осилить поставленную задачу, одержать маленькую победу. И кстати не создает, так пугающего сегодня педагогов, разрыва между технической и смысловой стороной чтения.

Следующим важным принципом при разработке невариативной технологии развития навыка чтения является уменьшение доли упражнений на звуковой анализ-синтез на первоначальных этапах овладения грамотой. В современной общеобразовательной программе налицо перегруженность уроков заданиями на языковой (в основном на звуковой) анализ и синтез. Как следствие – очень раннее введение сложной терминологии из области

фонетики, научнообразное объяснение ряда языковых явлений, которое призвано «помочь ребенку научиться читать». Происходит прямой перенос лингвистики на школьную методику. Наиболее ярким примером может служить звуковая схема слова, в которой обозначены не только свойства звуков (гласный, согласный твердый, мягкий), но и типы слогов, ударение. Поможет ли ученику знание признаков слога-слияния научиться его прочитывать? Нет. Почти все учителя отмечают, что работать с такими схемами трудно. Не раз приходилось наблюдать как ребенок, чтобы нарисовать звуковую схему, сначала записывает слово буквами, а потом превращает его в схему, опираясь на написанное. Получается, что писать легче, чем составлять схемы. Очевидно, что лучше перераспределить время урока так, чтобы ребенок мог больше тренироваться собственно в чтении. Обозначение ударения на этапе слогового чтения представляется вещь бесполезной, поскольку при чтении по слогам все слоги ударные. Уверенно ставят ударение лишь дети уже довольно бегло читающие.

И наконец, шестое – необходима специальная организация материала для чтения с целью формирования навыка зрительного слежения. Ребенок, обучающийся чтению, испытывает большие сложности со сканированием поля, удержанием взора на строке, прослеживанием, да и просто с поиском упражнения на странице. Учителя часто замечают, что некоторые учебники оформлены так, что даже второкласснику сложно отделить задание от самого текста упражнения. Для учеников со зрительным дефицитом, с особой стратегией сканирования (например, левши), для детей с регуляторными трудностями ориентировка в зашумленном поле страницы становится мучением. Детям с особыми образовательными потребностями нужно предлагать специальные упражнения и тексты, которые формируют зрительное слежение. Необходимо располагать материал преимущественно построчно, постепенно уменьшать междустрочное пространство и увеличивать длину строки, тренировать только лево-правое направление слежения, четко отделять одно упражнение от другого. Текст на странице

букваря должен, по выражению редакторов, «дышать». Ну и наконец, наряду с упражнениями на дифференциацию букв по акустико-артикуляционному сходству, нужны упражнения на различение оптически сходных букв. Школьникам надо предлагать чтение слогов, слов, текстов с оптическими конкурентами, когда они должны быстро принять решение о букве. Различение отдельных букв, задания на буквенный гнозис для первоклассников уже так актуальны.

Конечно, создать такую невариативную, общую для всех детей с предрасположенностью к дислексии, технологию развития чтения, которая сопровождала бы школьную методику, могла бы использоваться как логопедом, так и любым другим педагогом или родителями, сложно. Как правило, работа такого масштаба осуществляется авторскими коллективами, требует времени на внедрение и апробацию. Но нам кажется, что в сложившейся ситуации, это один из немногих реальных способов, справиться с проблемой дислексии в общеобразовательной школе силами всех тех взрослых, которые хотят помочь ребенку.

Литература

1. Мисаренко Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе: Учебн. пособие. - 11-е изд. - М.: Институт инноваций в образовании им. Л. В. Занкова: Издательство ОНИКС-ЛИТ, 2013. — 128 с.: ил.
2. Воронкова В.В. Букварь для 1-го класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – 12-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 143 с.
3. Сильченкова Л.С. Технология обучения русской грамоте. - М.: Издательство: "Баласс", 2005. – 80 с.

Высоцкая Илона Валентиновна

учитель-логопед, ГБСКОУ №584 «Озерки» (г. Санкт-Петербург)

Инна Александровна Шуляк

учитель-логопед, ГБСКОУ №584 «Озерки» (г. Санкт-Петербург)

**Современные пути оптимизации коррекционной работы
учителя-логопеда в условиях школы для детей с нарушениями опорно-
двигательного аппарата
с учащимися, имеющими интеллектуальную недостаточность**

Аннотация. Авторы статьи предлагают обудить проблему оптимизации коррекционной работы учителя-логопеда в условиях школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с учащимися, имеющими интеллектуальную недостаточность.

Ключевые слова: оптимизация, коррекционная работа, учителя-логопед, школа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, учащиеся, интеллектуальная недостаточность

В школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) обучаются дети с детским церебральным параличом (ДЦП), с органическими поражениями центральной нервной системы (ЦНС), миопатией, гипоплазией, мышечной атрофией. Патология ОДА у детей проявляются в виде параличей, парезов, гиперкинезов, нарушений координации движений. Сложный дефект представлен не только двигательной патологией, но и системными нарушениями всех высших психических функций, зрения, слуха, чувствительности, судорожными припадками, соматическими заболеваниями, интеллектуальной недостаточностью.

Основной задачей системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями является их социальная адаптация в общество, формирование жизненных компетенций. Успешность достижения этой задачи во многом зависит от уровня овладения детьми детей с

нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью языковыми возможностями [2].

Организация логопедического сопровождения в школе – одно из наиболее важных направлений в работе специалистов коррекционной службы.

Основной целью логопедической работы с детьми с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью является развитие навыков коммуникативного общения, улучшение разборчивости речи. Ориентиром в логопедической коррекции служит уровень актуального речевого и интеллектуального развития, а не календарный возраст ребёнка.

Учащиеся нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью усваивают материал неосознанно, механически, смысловые связи не устанавливаются. Необходимо максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности [4].

В связи с тем, что старые условно-рефлекторные связи у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, имеющих интеллектуальную недостаточность, консервативны, изменяются с трудом, необходимо особенно тщательно отрабатывать этапы закрепления правильных речевых навыков. Характерной особенностью является частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов новизны по содержанию и по форме. Это обусловлено слабостью замыкательной функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного подкрепления [2].

Особенностью логопедической работы в условиях школы с детьми, имеющих интеллектуальную недостаточность, является тщательная дозировка заданий и речевого материала. Для эффективного усвоения правильных речевых навыков детям необходим индивидуальный темп работы, учитывающий психофизические особенности каждого ребенка.

Важнейшее значение в логопедической коррекционной работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например, преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, степень недоразвития речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы и т.д. [4].

Перспективным направлением развития коррекционного образования в рамках специальной школы является использование информационных технологий. Применение информационных технологий на логопедических занятиях позволяет формировать более высокую степень мотивации, увеличить долю самостоятельной работы, повышает интерес к процессу обучения. Компьютерные средства обучения дают возможность повышения мотивационной готовности детей к обучению [3]. Учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном виде вызывает интерес у учащихся. Компьютерные обучающие программы на индивидуальном коррекционном занятии позволяют обеспечить каждому ребенку темп и способ усвоения знаний, создать условия для проявления самостоятельности в зависимости от тяжести нарушения здоровья. С целью оптимизации коррекционного процесса, для осуществления качественной индивидуализации обучения детей используются развивающие, обучающие компьютерные программы, авторские презентации логопедических занятий. Работа по развитию и коррекции дыхания, голоса и просодической стороны речи, звукопроизношению ведется с применением игровых компьютерных программ.

Для развития произвольной моторики пальцев рук у детей с нарушениями ОДА занятия на компьютере имеют очень большое значение. В процессе выполнения компьютерных заданий дети учатся нажимать пальцами или другими частями тела на определённые клавиши, по

возможности использовать «мышь». Для детей с нарушениями ОДА это подготовка к овладению и совершенствованию навыка альтернативного письма, что является важной составляющей в развитии коммуникативной функции речи. Основная часть занятия всегда посвящена непосредственному общению логопеда и ребенка, а компьютерную программу рекомендуется использовать только как дополнительное средство работы, как часть общего сценария всей работы логопеда с ребенком.

Опыт работы показывает, что даже после пройденного курса коррекции и развития речи у детей с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью с хорошими диагностическими показателями, имеются трудности, связанные со скоростью актуализации имеющихся знаний и собственного речевого высказывания. Учащимся требуется больше времени на обдумывание и формулирование ответа. В связи с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная задача - создание условий для его активизации и актуализации собственного высказывания.

Одним из приемов инновационной технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) является дидактический синквейн. Составление дидактического синквейна, являясь формой свободного творчества, требует умения от учащегося с нарушением ОДА и интеллектуальной недостаточностью выбрать из имеющейся информации существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать [1].

Простота построения синквейна делает его одним из эффективных методов развития ученика, который позволяет быстро получить результат. Дети с нарушением ОДА и интеллектуальной недостаточностью, не имеющие возможность моторной реализации письма, могут создавать свой синквейн в виде устных сочинений.

Реализация инновационных технологий на логопедических занятиях становится неотъемлемой частью коррекционно-развивающего процесса и является одним из важных результатов деятельности в практике работы учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В результате комплексной логопедической работы у детей возрастает речевая активность, потребность высказать свои мысли, чувства, что мотивирует общение ребёнка. Каждое логопедическое занятие представляет собой комбинацию средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным возможностям и образовательным потребностям учащегося.

Литература

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии // Ростов н/Д; Феникс. - 2011. - с.58-72.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л.С.Выготский. М., 1960. - с. 500.
3. Лынская М. И. Использование компьютерных технологий в работе логопеда. - Логопедия. – 2006. – № 2. – с. 54–56.
4. Мастюкова Е. М. Особенности понимания речи у учащихся с церебральным параличом /Е.М. Мастюкова //Дефектология. 1983. -№ 3,- с.9- 13.

Дзисюк Виктория Фаритовна

Учитель-логопед, МБОУ ЦДиК №9 (г. Красноярск),

Программа «Раз словечко, два словечко» как средство коррекционного развивающего обучения детей 3-4 лет с речевыми нарушениями в условиях центра диагностики и консультирования

Аннотация: По мнению автора статьи, одной из актуальных проблем современной логопедии является своевременное выявление, диагностика и коррекция речевых нарушений. Отсутствие помощи в младшем дошкольном возрасте, пишет автор, приводит к появлению целого ряда последствий недоразвития речи. Влияние речевого дефекта на процесс формирования личности можно значительно ослабить, если начать своевременную коррекцию. В условиях центра диагностики и консультирования разрабатываются программы по данной проблеме. Основная цель, которых формирование навыков речевой коммуникации у детей 3-4 лет.

Ключевые слова: программа, речевые нарушения, диагностика, консультирование, развитие речи.

За последние годы выявлена устойчивая тенденция увеличения количества детей с нарушениями речи. Из-за ограниченного количества мест в дошкольные учреждения компенсирующего вида не все дети из данной категории имеют возможность своевременно попасть в ДООУ. В связи с чем, возрастает число обратившихся в центры диагностики и консультирования по данной проблеме. Как отмечают большинство исследователей (Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева) при работе с безречевыми детьми неэффективно использовать слова «скажи», «повтори». Более продуктивный путь - моделирование коммуникативных ситуаций, которые создают у ребенка потребность в речевом высказывании.

Поэтому возрастает актуальность создания специальной логопедической программы по развитию навыков речевой коммуникации в условиях центра диагностики и консультирования. Содержание этой программы предполагает не только формирование речевых средств, но и умение употреблять речевые средства в различных условиях коммуникации. С этой целью целесообразно организовать закрепление сформированных речевых средств на музыкально - ритмических занятиях и в процессе ручной деятельности.

Цель программы: формирование навыков речевой коммуникации у детей 3-4 лет.

Задачи:

- Развитие импрессивной речи.
- Преодоление речевого негативизма и формирование активной речевой подражательной деятельности.
- Формирование активного словаря и его включение в предложения.

Адресат: дети 3-4 лет.

Противопоказания к применению:

- стойкое нарушение интеллекта;
- выраженные сенсорные дефекты;

- выраженные поведенческие расстройства.

Программа представлена 3 типами занятий, которые реализуются параллельно в рамках единой лексической темы.

Дети последовательно посещают 3 занятия:

Тип 1: "Развитие речи и коммуникативных способностей"

Тип 2: "Развитие речи на музыкально-ритмических занятиях"

Тип 3: "Развитие речи в процессе ручной деятельности"(Васильева М.А.)

Форма организации и режим занятий:

тип	Форма организации:	Количество занятий в неделю
"Развитие речи и коммуникативных способностей"	Подгрупповые занятия (2-5 ребенка)	2 раза в неделю
"Развитие речи на музыкально-ритмических занятиях"	Подгрупповые занятия (2-5 ребенка)	2 раза в неделю
"Развитие речи в процессе ручной деятельности"	Подгрупповые занятия (2-5 ребенка)	2 раза в неделю

Ожидаемые результаты: В итоге логопедической работы ожидается улучшение по следующим показателям: импрессивная речь, речевая активность и лексико-грамматическое оформление речи.

Оценка результативности:

Для осуществления динамического наблюдения за развитием детской речи используются входящая и итоговая диагностика.

Содержание программы представлено в двух вариантах: 1 - для детей с отсутствием общеупотребительной речи; 2 – для детей с зачатками общеупотребительной речи. Оба варианта имеют общую цель, задачи, формы организации и одинаковый учебно-тематический план на 1

полугодие и на 2 полугодие, так как набор детей осуществляется 2 раза в год.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН (1 полугодие)

Этап	тип занятий		
	Развитие речи и коммуникативных способностей	Развитие речи на музыкально-ритмических занятиях	Развитие речи в процессе ручной деятельности
1. Исходно-диагностический	1 (инд.)		
2. Формирующий			
Осень.	4	4	4
Овощи.	4	4	4
Фрукты.	4	4	4
Игрушки.	4	4	4
Посуда.	4	4	4
Мебель.	4	4	4
Зимние забавы.	4	4	4
Новый год.	4	4	4
3. Результативно-оценочный	1 (инд.)		
Итого:	28	28	28
	84		

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН (2 полугодие)

Этап	тип занятий		
	Развитие речи и коммуникативных способностей	Развитие речи на музыкально-ритмических занятиях	Развитие речи в процессе ручной деятельности
1. Исходно-диагностический	1 (инд.)		
2. Формирующий (темы):			

Зима	4	4	4
Зимующие птицы	4	4	4
Животные домашние.	4	4	4
Животные дикие	4	4	4
Весна. Мамин день.	4	4	4
Транспорт	4	4	4
Водные жители	4	4	4
3.Результативно- оценочный	1 (инд.)		
Итого:	28	28	28
	84		

Занятие по развитию речи и коммуникативных особенностей проводится в Круге. Во время занятия дети располагаются кружком на полу. Такое расположение ограничивает на время внешнее пространство, помогая детям сосредоточиться друг на друге и на предлагаемых играх. За спиной у ребёнка находится родитель. Дети и взрослые выступают как равноправные участники группового занятия, все соблюдают очередность, и каждый становится участником игры. (Зарубина Ю.Г., 2009)

Стихи, пальчиковые гимнастики и все разнообразные дидактические, подвижные игры последовательно и ритмично сменяют друг друга, подобраны все в рамках лексической темы: Зима, Зимующие птицы, Дикие и домашние животные и т. д. Педагог рассказывает стишки - потешки, сопровождая их простыми действиями (раскачивания, наклоны, хлопки и др.). Например, игры «Вышли мыши как-то раз», «Федя - бредя», «Шалтай-болтай». Проводятся инсценировки элементарных сказок, кукольный театр. Все задания сопровождаются яркой наглядностью, картинками, игрушками. (Дедюхина Г.В., 1997)

Особенности музыкально-ритмического обучения детей с нарушениями речи связаны с использованием средств музыкальных занятий для развития речевого высказывания и стимуляции самостоятельной речи, выбором специальных средств активизации эмоционального, познавательного и двигательного развития. Дети получают возможность использовать речь в различных её формах от звукоподражаний и отдельных

слов до ответов на вопросы и самостоятельно составленных предложений. Все пальчиковые игры и речедвигательные упражнения проводятся с музыкальным сопровождением. Все упражнения проводятся по подражанию в рамках единой лексической темы.

Цели стимуляции речи музыкой могут быть различными:— снять или уменьшить произвольный контроль ребенка за своей речью (пение, особенно групповое, настолько увлекает ребенка, что он перестает следить за тем, как он говорит);

— увеличить общую активность ребенка, в том числе поднять эмоциональный и мышечный тонус;— вовлечь неговорящего ребенка в процесс пения посредством подражания поющим детям и взрослым. (А.Я. Мухина, 2010)

На занятиях ручной деятельности дети выполняют простые поделки с проговариванием. Это рисование, аппликация, лепка, выкладывание узоров из мозаики, конструирование из мелких деталей и др. Ребёнку прививаются навыки аккуратного пользования клеем, карандашом, фломастером, кистью. Дети обучаются технике наклеивания, намазывания, прикладывания, прижимания, умение выкладывать в определенной последовательности простые формы круг, квадрат, чередуя по цвету и наклеивание их. Развиваются элементарные навыки композиционных умений (располагать аппликацию на бумаге разной формы полоса, квадрат, круг) (С.А. Миронова, 1993)

Таким образом, эта программа способствует формированию активной подражательной речевой деятельности и преодолению негативизма. Такие развивающие занятия для детей с нарушением речи, позволяют строить работу в направлении развития познавательных способностей и эмоционально волевой сферы, а также выстраивания конструктивного взаимодействия родителей с детьми, способствующего созданию условий для максимальной реализации возможностей и способностей каждого ребенка. Программа позволяет формировать речевые средства и

употреблять их в различных условиях коммуникации, на музыкально - ритмических занятиях и в процессе ручной деятельности.

Литература

1. Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ, Издательство "Телевинф", 2009 год.
2. Мухина А.Я. - Речедвигательная ритмика, Издательство АСТ, 2010 год.
3. «Методические рекомендации к программе воспитания и обучения в детском саду». Под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т.С. Комаровой. Москва, издательский дом «Воспитание дошкольника» 2005.
4. Дедюхина Г.В. Кириллова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком.,1997. — 88 с.
5. Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. — М.: А.П.О., 1993г. - стр 36 – 43

Ефремова Юлия Михайловна

Учитель, ГБОУ СКОШ VIII вида № 991 (г. Москва)

Методические рекомендации по использованию авторского дидактического пособия «Шагомер»

Аннотация. В статье предлагаются методические рекомендации по использованию авторского дидактического пособия «Шагомер»

Ключевые слова: «Шагомер», пособие, современные педагогические технологии, активизация, познавательная деятельность, элементарные математические представления, дошкольники, дети младшего школьного возраста, нарушения интеллектуального развития, индивидуализация обучения.

«Шагомер» - это пособие, разработанное с учётом современных педагогических технологий, способствующих активизации познавательной деятельности и формированию элементарных математических представлений у дошкольников, у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, индивидуализации обучения.

Пособие представляет из себя:

- Напольную линейку (изготовлена из десяти последовательно соединённых листов гофрокартона формата А4, с нанесёнными на них числами от 1 до 10 и одного пустого листа напротив каждого числа - для движения по линейке).

Размеры: ширина - 40 см, длина – 300 см.

Рабочая поверхность: ширина - 40 см, длина – 300 см.

В комплекте:

- карточки для соотношения количества предметов с числом от 1 до 10;
- карточки с числами от 1 до 10;
- геометрические фигуры разных цветов;
- фигурки идущих человечков (животных);
- карточки с изображением знаков «+» и « - » для формирования вычислительных навыков.

Цель и задачи использования пособия:

Данное пособие разработано для учащихся с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии (далее ТМНР), с нарушениями интеллектуального развития, для детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в формировании элементарных математических представлений, счетных навыков. Данное пособие имеет развивающее, обучающее, воспитывающее значение. Его можно использовать на занятиях по формированию элементарных математических представлений, на уроках счёта, математики.

Данное пособие поможет познакомиться, изучить и закрепить с ребенком:

- цифры;
- определение «соседей» числа (чисел на единицу больше и на единицу меньше от заданного числа)
- счёт от 1 до 10, от 10 до 1;
- Геометрические фигуры;
- соотношение числа и количества предметов;
- счёт в интервалах от заданного до заданного числа;
- различение понятий «больше-меньше»;
- познакомить учащихся с составом чисел 2-10;

- умения решать примеры на сложение и вычитание в пределах 10;
- умения решать простые задачи на увеличение/уменьшение числа несколько единиц, простые задачи на нахождение остатка.

С помощью данного пособия можно организовать индивидуальные занятия, занятия с малой группой детей. Актуально использование пособия в коррекционно-развивающей работе с ребенком, как дома, так и в детском саду, в школе, с учётом индивидуальных возможностей ребёнка.

Также данное пособие помогает в работе с неусидчивыми детьми, с детьми с высокой двигательной активностью, помогает учителю в решении задач по реализации здоровьесберегающих технологий на уроках математики.

Данное пособие легко переносимое, напольное, оформлено в файлы - без труда моется после работы с ним.

Использование пособия «Шагомер» в работе с детьми с ТМНР

(из опыта работы)

Дети со сложной структурой дефекта (дети с ТМНР) даже в школьном возрасте имеют низкий уровень развития логического мышления, испытывают стойкие трудности в формировании счётных операций, выполняют их с опорой на наглядность, счётный материал, понятие «число» для них абстрактно. На своих уроках я стараюсь меньше использовать счётный материал, обучать счёту с опорой на числовую прямую (в классе есть наглядное пособие – числовая прямая от 1 до 20 над школьной доской, также на парте у каждого учащегося наклеена бумажная модель линейки от 1 до 10 (20) – в зависимости от уровня овладения счётными навыками). Во время выполнения арифметических действий мы «шагаем» пальчиками по линейке вперёд или назад в зависимости от арифметического действия, но не всем учащимся доступно понятие «шагаем по линейке», если ребенок в это время сидит на стуле. На уроках счёта мной было внедрено пособие «Шагомер».

Примеры заданий при работе с «Шагомером» (из опыта работы):

1. Знакомство с числом 7

Педагог знакомит учащихся с новым числом и цифрой для записи данного числа, просит учащихся подойти к Шагомеру и встать в клеточку напротив заданного числа (в данном случае это 7), подобрать среди раздаточного материала карточку, на которой изображено 7 предметов, поместить в окошко напротив числа 7;



2. Соотнесение числа и его устного обозначения

Педагог предлагает ребенку встать на клетку с заданным числом, пример 3, затем переместиться на клетку с числом 6, 4 и т.д.

3. Соотнесение количества предметов с числом



Работа с раздаточным материалом - ребенок получает предметную картинку, считает количество нарисованных на ней предметов, далее находит число, обозначающее количество предметов на карточке.

4. Знакомство с основным свойством числового ряда

Педагог предлагает ребенку определить «соседей» числа 8 (2, 3, 4, 5 и т.п.).

Ребенок находит на шагомере заданное число - 8, встаёт на клетку с заданным числом и затем делает прыжок и ставит ноги на предыдущую и последующую клетку от заданного числа, произносит фразу «соседи числа 8 – это 7 и 9», далее учащийся вписывает числа 7 и 9 в заранее подготовленную педагогом форму ... 8...



5. Заучивание числового ряда (прямого и обратного)

Педагог предлагает учащемуся посчитать от 1 до 10, пройдя по линейке в направлении от числа 1 до числа 10, от числа 10 до числа 1, синхронно, делая шаг по линейке и называя число.

6. Выполнение сложения чисел, изучение состава числа без опоры на наглядный счётный материал (состав числа 7)

Данное задание позволяет включить в урок элементы проблемного обучения – дать возможность учащимся самим узнать, что 8 - это 7 и 1»

Педагог предлагает ребятам узнать, как получить число 8 от предыдущего числа 7, учащийся встаёт на клеточку рядом с числом 7, находит на Шагомере число 8, перемещается на клетку с числом 8 и считает вслух шаги до заданного числа. Количество шагов=1. Значит 8 – это 7 и 1.

Запись: $7+1 = 8$

7. Решение простой задачи на нахождение остатка.

У нас в классе выросли 8 луковиц. Одну луковицу мы срезали на обед. Сколько луковиц осталось?

После работы по содержанию задачи ребята переходят к поиску решения задачи с направляющей помощью учителя, выбору нужного арифметического действия (*в данном случае это вычитание*). Далее каждый учащийся решает задачу с помощью Шагомера (*учащийся встаёт на клетку с числом 8 и делает 1 шаг назад, держа в руках карточку со знаком выбранного арифметического действия и комментируя своё движение по шагомеру (восемь минус один получится семь)*).

8. Решение простой задачи на увеличение числа на несколько единиц.

У Кирилла 7 дисков с мультфильмами, а у Егора на 1 диск больше. Сколько дисков с мультфильмами у Егора?

После работы по содержанию задачи ребята переходят к поиску решения задачи с направляющей помощью учителя, выбору нужного арифметического действия (*в данном случае это сложение*). Далее каждый учащийся решает задачу с помощью Шагомера (*учащийся встаёт на клетку с числом 7 и делает 1 шаг вперёд, держа в руках карточку со знаком*

выбранного арифметического действия и комментируя своё движение по шагомеру (семь плюс один получится восемь).

При работе с данным пособием можно использовать множество разных заданий, задания для учащихся с разными уровнями подготовленности, сделать процесс обучения счёту для детей дошкольного возраста, для учащихся младшего школьного возраста, для учащихся с ТМНР, математические знания доступнее, а уроки – интереснее. Также «Шагомер» помогает реализовывать принцип индивидуального подхода в условиях большой наполняемости классов для детей с ТМНР - это очень важно в условиях современного обучения.

Литература

1. Бгажнокова И.М. Воспитание и обучение детей и подростков (с тяжелым и множественным нарушением развития). – М.: Просвещение, 2005.
2. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта (программно-методические материалы). – М.: Владос, 2010.
3. Лалаева Р.И. Предупреждение нарушений в овладении математикой у дошкольников: профилактика дискалькулии: учеб. Метод. Пособие / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. – СПб.: Каро, 2007. – 133 с.
4. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие / Ю. А. Афанасьева; Департамент образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования г. Москвы "Московский гор.пед. ун-т" (ГОУ ВПО МГПУ), Фак. специальной педагогики, Каф. олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики. - Москва: МГПУ, 2011. - 67 с.
5. Программа обучения глубоко умственно отсталых детей: НИИ дефектологии АПН СССР. М. 1984г
6. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л.Б.баряева, Д.И.Бойков, В.И.Липакова /под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н.Яковлевой. – СПб.: ЦПК проф. Л.Б.Баряевой, 2011
7. <https://sites.google.com/site/metodikaafanasieva/home/09-publikacia-pedagoga>

Зайкова Наталья Николаевна

учитель-логопед, МБДОУ - детский сад № 420, (г. Екатеринбург)

Эффективность приемов комментирующей речи и комментированного рисования в развитии речи детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: Автор статьи считает, что приемы комментирующей речи и комментированного рисования способствуют речевому развитию детей в целом. Прием комментирующей речи логопеда, поясняет он, не только расширяет, активизирует словарь воспитанников, развивает навыки словоизменения, словообразования, связной

речи, но и учит планировать, контролировать и оценивать свою деятельность. Прием комментированного рисования развивает навыки составления рассказа с опорой на собственный опыт и схематические рисунки – читаем подробнее в статье.

Ключевые слова: речевое развитие, мотивация, совместная творческая деятельность, коммуникация.

В настоящее время, как показывает практика, логопеды на занятиях по развитию речи часто используют речевые упражнения, реже – игры. Мне захотелось сделать занятия интересными, насыщенными, творческими для повышения мотивации воспитанников с нарушением речи к совместной деятельности по преодолению речевого дефекта. Таким образом, я разработала долгосрочный проект «Применение нетрадиционных техник рисования в развитии речи детей», в рамках которого реализую приемы комментирующей речи и комментированного рисования. Проект реализован в старшей группе детского сада в рамках кружковой деятельности. У большинства детей группы, в котором реализован проект, на начало проведения занятий отмечался низкий уровень активного словаря, развития навыков грамматического строя, связной речи.

Применение нетрадиционных техник рисования помогает сделать занятие интересным, эмоционально насыщенным, что положительно влияет на повышение мотивации воспитанников в ответах на вопросы логопеда для осуществления коррекционного логопедического воздействия. В процессе рисования нетрадиционными техниками дети знакомятся с размером, цветом, формой предмета, его свойствами, а также с необычными способами его применения. Ребенок перестает испытывать страх перед собственной речью, кроме того, учится изображать предметы, явления разными техниками, что делает его представления об окружающем мире богаче и разнообразнее [4].

Для осуществления задач по обогащению и уточнению словаря, развитию навыков грамматического строя и связной речи на занятиях использую прием комментирующей речи через применение нетрадиционных техник рисования.

Прием комментирующей речи взрослого позволяет организовать деятельность детей и объединить такие ее компоненты, как мотивационный, ориентировочный, операциональный и контрольный [3].

Изучая тему «Весна», дети рисовали капель. Для начала гуашевыми красками наносили фон на альбомный лист бумаги. Затем формировали структуру сосуллек с помощью целлофановой пленки, наложив ее на предварительно окрашенный, еще влажный лист бумаги. Была проведена короткая беседа о наступившем времени года, в процессе которой дети установили признаки ранней весны. В процессе беседы дети называли прилагательные, глаголы к заданным словам: весна, снег, ветер, погода, солнце, небо, уточняя представления об окружающем. На вопросы, устанавливающие причинно-следственные связи, отвечали полным предложением, используя слова вопроса. Перед тем, как приступить к рисованию капели, дети дали определение данному природному явлению, подбирая родственные слова для точного понимания лексического значения слов. С помощью приема комментирующей речи в процессе изображения капели определяли очередность действий, перечисляли средства изобразительной деятельности и действия с ними. На этапе выбора средств рисования воспитанникам были заданы вопросы: «Чтобы рисовать капель, какую краску нужно смешать? Чем нужно смешивать краски? В чем нужно смешивать краски»? Я помогала детям построить полные предложения, используя слова вопроса. После того, как краски смешали, задавала вопросы, помогающие оценить качество выполненных действий. «Ваня, какие краски ты смешал? Какой краски было больше, а какой меньше»? В процессе ответов на подобные вопросы у детей совершенствуется навык образования глаголов суффиксальным и префиксальным способами: «Я перемешаю краски. Я смешиваю краски. Я смешал краски». Прием комментирующей речи помогает воспитанникам плавно переключиться на следующий этап изображения. «Саша, какой кистью ты будешь наносить фон? Каким цветом будет фон»? В процессе рисования уделяла внимание

подбору слов-антонимов, развитию навыков словообразования: «Чтобы наносить фон, какая кисть должна быть по толщине? («Широкая».) Как сказать наоборот? («Узкая».) Как сказать ласково? («Узенькая».) Как ласково назвать кисть? («Кисточка».) След от узкой кисти, какой? («Узкий».), тогда от широкой кисти, какой? («Широкий».). Перед тем, как рисовать, какая кисть на ощупь была? («Сухая».), а наоборот как сказать? («Мокрая».). Если в краску добавить много синего цвета, то какой оттенок получится («Темно-синий».), а, если много белого цвета? («Голубой».).

После того, как нанесли фон, воспитанники оценивали качество выполнения по вопросам: «Остались ли непрокрашенные пятна»? «Лист альбома влажный или стал сухим»? В ходе ответов детей я уделяла внимание правильности составления предложения: порядок слов, их связь между собой. Далее объясняла, как целлофановой пленкой создать структуру сосулеч, а затем задавала вопросы, планирующие деятельность: «Какие по форме лист бумаги и пленка? Чем нужно накрыть лист бумаги? После того, как сверху положили пленку, что нужно делать дальше»? В ходе изобразительной деятельности учила воспитанников задавать друг другу вопросы: «Паша, спроси у Вани, бумага или пленка прозрачная»? «Маша, спроси у Саши, что он делает с пленкой»? На начальном этапе реализации проекта для детей было большой трудностью задавать друг другу вопросы в рамках изучаемой темы, поэтому можно начать с повторения за логопедом [1].

После того, как дети завершили работу с пленкой, задавала вопросы, подводящие итог занятия.

Таким образом, прием комментирующей речи помогает воспитанникам планировать свою деятельность, оценивать и контролировать ее, развивая назывную, интеллектуальную, регулятивную функции речи [3].

На занятиях по развитию речи, кроме приема комментирующей речи, использую прием комментированного рисования. Комментированное

рисование – моделирование коммуникативной ситуации, центром которой является создание взрослым схематической зарисовки на тему, отражающую ближайший опыт детей: игровой, эмоциональный, познавательный, бытовой. Прием комментированного рисования позволяет разнообразить занятия, развивает у детей навык припоминания событий, составления связного рассказа, опираясь на собственный опыт и рисунки-символы. [2]

На одном из занятий по развитию речи мы с воспитанниками составляли рассказ «Масленица», опираясь на опыт детей, полученный в ходе ее празднования. Последовательность событий, их участников мы зарисовывали на интерактивной доске с помощью символов. В процессе комментированного рисования дети учились задавать друг другу вопросы на начальном этапе через повторение: «Ваня, спроси у Маши, какая была погода, когда мы праздновали «Масленицу»? (Небо было ясное, светило солнце.)

«Какой наряд был на Оле, Тане»? (На голову Оля повязала цветной платок и надела длинную юбку. Таня надела красивую, яркую манишку и кокошник на голову.)

«Какой гость был первым на празднике, вторым»? (Сначала к нам на праздник пришел «Блин», а потом – «Оладушка».)

«Какое из развлечений было первым»? (Сначала мы пели частушки, потом под громкую, веселую музыку танцевали, перетягивали канат.)

«Чем вас угощали на празднике»? (На празднике мы все ели горячие блины и пили сладкий чай.)

«Какое развлечение было вечером»? (Когда наступил вечер, нас на улице катали лошади.)

После зарисовывания ответов на интерактивной доске дети по порядку составляли по одному предложению.

Предметом комментированного рисования может быть не только праздник, но и развлечение, подготовка к нему. На занятиях по развитию

речи я часто использую пантомиму, которая помогает детям с помощью мимики, жестов, «языка» тела передать значение слова, словосочетания. На занятии, посвященного весне, дети показывали пантомиму «Подготовка к празднику 8 Марта». При объявлении темы пантомимической сценки дети растерялись и не понимали, что нужно делать. Я предложила сюжет и роли, после чего дети под моим руководством разыграли пантомиму, содержание которой затем зарисовали на интерактивной доске, а потом озвучили, составив по предложению и рассказ.

Помимо событий мы зарисовываем и озвучиваем рецепты приготовления любимых блюд. В рамках празднования «Масленицы» дети рассказали и зарисовали, из каких продуктов и в какой посуде напечь блины. В процессе беседы и рисования символов на интерактивной доске мы развивали навыки образования слов суффиксальным и префиксальным способом, уточняли и активизировали словарь прилагательными (глубокая миска, раскаленная сковорода, ингредиенты; насыпать, разбить, перемешать, вылить и т.д.).

Таким образом, приемы комментирующей речи и комментированного рисования позволяют вовлечь ребенка в занимательную для него среду, что благотворно влияет на процесс коррекции речевого развития. По окончании проекта отмечались: рост словаря за счет разных частей речи, правильное использование предлогов, согласование числительных и существительных, прилагательных и существительных, развитие навыков словообразования, составления полных, распространенных предложений, рассказов, вопросов.

Применение приема комментирующей речи в процессе рисования нетрадиционными техниками и комментированного рисования делают занятия по развитию речи увлекательными, необычными, что является необходимым условием для осуществления эффективного логопедического коррекционного воздействия.

Литература

1. Гаврилушкина О. П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // «Ребёнок в детском саду», 2003, № 2.

2. Лауткина С.В. Комментированное рисование как метод развития речи детей: Методические рекомендации: в 2 ч./С.В. Лауткина, Ж.А. Рулева.-Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014.-Ч.1: Теоретико-эмпирические аспекты.
3. Микляева Н.В. Комментированное рисование в детском саду. Москва, 2010.
4. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ. Изд-во «Сфера», 2012.

Зуева Татьяна Владимировна

учитель-логопед, дошкольное отделение

ГБОУ «Школа № 1329» (г. Москва),

**Формирование пространственных представлений и навыков
употребления предлогов у дошкольников с общим недоразвитием речи
с помощью игр-экспериментов**

Аннотация. В данной статье описаны игровые приемы, способствующие через экспериментирование формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР) пространственных представлений и навыков употребления предлогов.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, игры-эксперименты, формирование пространственных представлений, усвоение предлогов, инновации в логопедии.

К важнейшим задачам коррекционного обучения дошкольников с ОНР относится формирование пространственных представлений, таких как *справа – слева, выше – ниже, дальше – ближе*. Особую сложность представляет также вербализация пространственных представлений, в том числе усвоение такими детьми пространственных предлогов *в, на, под, над, за, между* и др.. Усваивая навыки употребления предлогов, ребенок упражняется и в словоизменении существительных, и в согласовании прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Логопедо-практики обязательно включают в планы коррекционной работы соответствующие коррекционные задачи. В качестве традиционной методики можем упомянуть эффективную систему работы по обучению детей с ОНР умению правильно употреблять предлоги в речи, представленную в пособии Яцель О.С. [1]. В дополнение к традиционным приемам логопедической работы мы предлагаем применять для решения

указанных задач игры-эксперименты с водой, с предметами из различных материалов, со светом, с зеркалами и другие. Такие игры вызывают интерес у дошкольников, повышая результативность наших занятий. Расскажем о некоторых из этих игр.

1. Эксперименты с водой.

1.1. «Что плавает, а что тонет?». Для игры потребуется таз с водой и набор одинаковых по размеру шаров из разных материалов (деревянный, каменный, пластмассовый, резиновый, стеклянный, металлический, пробковый и проч.). Шары опускаются в таз, затем проводится наблюдение за ними: какой шар оказался *внизу*, какой *наверху*, какой *под* водой, какой *на* воде, какой шар *над* каким, какой *под* каким, например: Деревянный шар *на* воде, а каменный *под* водой, *на* дне, каменный *под*деревянным, а деревянный *над*каменным.

1.2. «Водяная лесенка». Наливаем разное количество воды в одинаковые прозрачные стаканы, ставим стаканы в один ряд по мере убывания (возрастания) количества налитой воды и опускаем в каждый стакан небольшой плавающий предмет, например, пластиковый шарик для настольного тенниса, пробку от бутылки, муляж мандарина... Ставим стаканы в ряд, запоминаем, какой предмет оказался *выше*, какой *ниже*. Затем ребенок закрывает глаза, и логопед перекладывает предметы в другие стаканы. Ребенок старается вспомнить, где предметы были раньше, что изменилось, какой предмет теперь оказался *выше* всех, а какой *ниже* всех.

2. Эксперименты с зеркалом.

2.1. «Зеркало-волшебник». Для игры нужна карточка с изображением нескольких предметов, нарисованных в ряд, например, слева направо кошка, собака, мышка, заяц. Сначала рассматриваем карточку, обсуждаем расположение животных: кошка *слева от* собаки, заяц *справа от* мышки. Затем берем зеркало, подносим карточку к зеркалу и сравниваем расположение картинок в зеркале и на карточке: на карточке кошка *слева от* собаки, а в зеркале – *справа* и т.д. Если на карточках нарисовать

несколько одинаковых предметов, различающихся только цветом, то ребенок может упражняться в согласовании прилагательных с существительными, используя ту же игру с зеркалом, например, на карточке синий домик *слева от* красного, а в зеркале наоборот, красный *слева от* синего. Если расположить зеркало *над* или *под* карточкой, а на карточке нарисовать предметы «в столбик», то мы можем помочь ребенку усвоить предлоги *над* и *под*, закрепить пространственные представления *выше* - *ниже* и навыки согласования, например: на карточке мячик *над* ложкой, ложка *под* мячиком, а в зеркале ложка *над* мячиком, мячик *под* ложкой, на карточке оранжевая чашка *под* фиолетовой, а в зеркале – наоборот – фиолетовая *под* оранжевой.

2.2. «Пляска солнечного зайчика». Для игры с солнечным зайчиком нужно немного – зеркальце и солнце, ярко светящее в наше окно. Направляя «зайчик» на разные предметы в комнате, логопед просит ребенка проследить за ним и сказать, где пляшет зайчик – *на* стене или *на* полу? *справа от* машинки или *слева*? *над* настенными часами или *под* ними? Другой вариант игры – ребенок сам направляет «зайчик» в разные места по заданию логопеда.

2.3. «Зазеркалье» - игры с отражением нескольких предметов в зеркале: сделаем так, чтобы ложка в зеркале была *перед* чашкой, или чтобы лисичка (отражение) спряталась *за* елочкой (используем игрушки из настольного театра), поставим кошку *между* собачкой и ежиком... То же – с использованием прилагательных: синий домик *перед* зеленым, желтая машинка *между* оранжевой и белой.

2.4. Игра «Зеркало заднего вида». Дети пробуют разглядеть в небольшом зеркале предметы, которые у них за спиной, и называют, где эти предметы находятся, употребляя пространственные предлоги, например: пластмассовая машинка *около* плюшевой собачки, оловянный солдатик *за* деревянным домиком.

3. Игры на взвешивание.

3.1. «Весовщик» - игра со специальными весами и набором шаров из разных материалов: закрепление понятий далеко и близко, дальше и ближе. Например, чтобы весы с уложенными на них деревянным и каменным шарами уравнились, нужно деревянный шар положить *ближе* к середине весов, а каменный – *дальше от* середины.

4. Игры с магнитами.

4.1. «Живые фигурки» - игра с тонкой доской, металлическими фигурками и магнитом: с помощью магнита, расположенного под доской, на которой лежат фигурки, можно менять расположение фигурок относительно друг друга, обсуждая при этом, что меняется: зайчик был *между* собачкой и кошкой, а стал *между*лисой и совой; синий домик был *справа от* желтого, а стал *справа от* зеленого.

4.2. Игра с магнитной удочкой «Ловись, рыбка» (вылавливать из «моря» можно и рыбок, и вырезанные из картона буквы, и любые картинки, снабженные металлическими скрепками): объекты для вылавливания в «море» следует для этой игры заранее расположить в определенном порядке, и ребенок вылавливает предметы только по заданию педагога, например, «Поймай рыбку, которая *между* сомом и лещом», или «Лови букву, которая *слева от* буквы В», или «Поймай картинку с первым звуком Р, которая находится *под* розой» (одновременно можно заниматься коррекцией звукопроизношения).

5. Эксперименты со светом.

5.1. Игра «Угадай окно» с фонариком. Для игры нужен плоскостной картонный макет домика с шестью разноцветными окнами в два этажа, затянутыми цветной бумагой, а также фонарик. Фонариком, расположенным с задней стороны домика, можно освещать окна. Ребенок освещает фонариком одно из окон, отгадывая то окно, которое загадает педагог, например: «Я загадала то окно, которое *справа от* синего и *над* зеленым». Затем один ребенок загадывает окно, описывает его

расположение относительно других, а другой ребенок отгадывает и освещает это окно.

5.2. «Светящиеся палочки» - игры с люминесцентными предметами (палочками) в полутемной комнате: берем палочку в *правую* руку, в *левую*, поднимаем *наверх*, опускаем *вниз*, прячем *за* спину; ищем светящиеся предметы в полутемной комнате, говорим, где нашли (закрепление пространственных предлогов).

6. Игры со звуком.

6.1. «Что и где звучит?» - экспериментирование со звучащими предметами: что звенит? что шуршит? что постукивает? ... Конечно, мы изучаем не только то, какой звук получается, но и где мы его слышим, например, колокольчик звенит *около* детской коляски, или *под* столом, или в ящике. Где бумажка шуршит громче – *перед* шкафом или *за* шкафом? Угадай с закрытыми глазами, где гремит погремушка – *в* коробке, *в* банке, *в* кастрюльке..., *в* зеленом мешочке или *в* голубом? (одновременно работаем над стечениями согласных).

6.2. Игры со звучащими кубиками (парные кубики с различными звучащими наполнителями):

6.2.1. Выстраиваем кубики с разными звучащими наполнителями в ряд, определяем, какой кубик *справа* – звенящий или шуршащий; ставим кубики один под другим на полки этажерки, определяем, какой кубик *ниже* – постукивающий или шелестящий?

6.2.2. «Кубики прячутся» - игра с парными звучащими кубиками. Логопед расставляет по комнате кубики, звучащие по-разному, дети ищут кубики, которые звучат также, как и те, что у них в руках, говорят, где они их нашли – *под* стулом? или *за* машинкой? или *на* полочке?

7. Игры с запахами.

7.1. «Запахи по порядку». Для игры понадобится набор маленьких баночек с дырочками в крышках. В баночки помещаем сильнопахнущие продукты (нарезанный чеснок, нарезанный лук, смородиновое варенье,

нарезанный лимон), ставим баночки в ряд на столе. Дети по запаху определяют, в какой баночке какой продукт лежит и где находится баночка с этим продуктом – *справа* или *слева*, *между* какими другими баночками, *около* какой другой баночки.

Таким образом, игровая деятельность в виде экспериментов достаточно разнообразна. Мы предлагаем не заменить, а дополнить занятия в традиционной форме представленными играми. Хотелось бы отметить неизменный познавательный интерес дошкольников к экспериментированию как в старшей, так и в подготовительной группе дошкольного учреждения. С помощью описанных игровых приемов мы не только формируем у наших воспитанников пространственные представления и обучаем их вербализации этих представлений, но и корректируем звукопроизношение, а также развиваем внимание, память, моторику, способствуем развитию эмоционально-волевой сферы. Включение игр-экспериментов в структуру логопедического занятия повышает мотивацию у детей, соответственно повышается результативность.

Литература:

1. Яцель О.С.. Учимся правильно употреблять предлоги в речи: Конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах. – М.: Гном и Д, 2005 – 48 с.

Иванова Мария Александровна

учитель-дефектолог, ГБОУ Школа № 1248, (г. Москва)

Особенности формирования языковой способности у детей младшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье анализируется теоретический материал по изучению языковой способности у детей младшего дошкольного возраста по материалам отечественных авторов, а так же приводится коррекционная работа с детьми младшего дошкольного возраста из практического опыта работы.

Ключевые слова: дети, задержка речевого развития, фонетическая ритмика, младший дошкольный возраст.

В настоящее время возрастает интерес исследователей к проблемам становления речи детей и преодолению отклонений в ее развитии в раннем возрасте.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, С.Н.Цейтлин, А.М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и др.

По данным возрастной психологии, к концу второго года жизни дети знают уже примерно 300, а к трехлетнему возрасту 1200 - 1500 слов. На этом же этапе речевого развития дети начинают использовать предложения в своей речи.

Речевые отклонения раннего возраста в современной логопедии традиционно обозначаются как «задержка речевого развития». В настоящее время особенности речи детей с задержкой речевого развития представлены в работах Е.М. Мастюковой, Ю.Ф. Гаркуши, О.Е. Громовой, Архиповой Е.Ф., Ю.В.Герасименко, Ю.А.Лисичкиной, Е.В.Шереметьевой и др [2, 4, 3, 1, 10].

По данным специальной литературы, около 14 миллионов человек в США (детей и взрослых) имеют различные формы языковых нарушений. Такой диагноз означает, что у ребенка слабые языковые навыки и в дальнейшем он будет испытывать затруднения при обучении.

И.О. Ефимов выделяет ЗРР примерно у 7,6% индивидов в детской популяции. Показано, что ЗРР не является самостоятельным нарушением, обычно это внешнее проявление или признак недостаточности нервной системы. Чем старше ребенок, тем сложнее добиваться положительных сдвигов [5].

О.Е. Громова отмечает, что различия в темпах усвоения начального детского лексикона у девочек и мальчиков определяются, прежде всего, некоторым временным сдвигом: у девочек этот процесс начинается на несколько месяцев раньше. Лексический взрыв протекает у мальчиков несколько позже, чем у девочек, однако в онтогенезе разрыв не превышает

2—2,5 мес [4].

В последние годы появились исследования, посвященные особенностям проявления задержки речевого развития у детей и методикам ее преодоления.

Ю.А. Лисичкина занималась проблемой ранней диагностики и коррекции недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением центральной нервной системы. Предложенная ею модификация методики О.В. Баженовой коррекционно-педагогической пропедевтической работы, направлена на профилактику недостатков доречевого развития у детей младенческого возраста [6].

По данным Ю.Ф.Гаркуши, Ю.В. Герасименко и др. авторов, дети третьего года жизни с отклонениями в речевом развитии представляют собой неоднородную группу, хотя состояние их речи обычно квалифицируется как тяжелое нарушение речи. В данную группу входят дети с задержкой речевого развития и дети, становление речи которых протекает по типу общего недоразвития речи [2,3].

Предложенная И.В. Шереметьевой система комплексного коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях речевого развития на третьем году жизни. Компонентными составляющими являются блоки: клинико-логопедический, музыкально-логопедический, социально-педагогический [10].

В коррекционной работе с детьми младшего дошкольного возраста нами используется фонетическая ритмика, разработанная для детей с различными речевыми патологиями, такими авторами, как Волкова Г.А., Лалаева Р.И., Шматко Н.Д., Новикова О.О., Мухина А.Я. и др.

Разработка Мухиной А.Я. представляет собой систему физиологических двигательных упражнений, при выполнении которых, ребенок произносит звуки. Упражнения способствуют развитию речевого дыхания и силы голоса. При выполнении упражнений участвуют общая и тонкая моторика, мимическая мускулатура и органы артикуляции. Система

упражнений способствует формированию кинестетических ощущений в результате которых фиксируется образец произношения. Такие упражнения способствуют развитию восприятия и воспроизведения слова и предложения. Артикуляционные движения становятся более точными и дифференцированными. Возможности применения речедвигательной ритмики не ограничены. Данную методику можно использовать с 7-10 дня рождения до старости. При использовании упражнений в коррекционной работе отмечается положительная динамика в развитии эмоционально-волевой сферы ребенка [7].

С детьми, имеющими речевые нарушения, вначале с помощью фонетической ритмики произносятся гласные, а затем согласные звуки. При вызывании и постановке звуков у детей, ребенку предлагается произнести звук изолированно или слог, соединяя оба звука в движения. Например, звук «п» с гласными звуками (Па-па-па). При отработке гласных звуков можно использовать следующие варианты их произнесения: длительно по времени и громко по звучанию, кратко по времени и громко по звучанию, длительно по времени и тихо по звучанию, кратко по времени и тихо по звучанию, пропевать гласные на одном дыхании в различных сочетаниях А-О-А, У-О-А и т. д.

По мнению Нестерюк Т.В. пропевание гласных звуков воздействует на соматическое и психическое состояние ребенка [9].

Звук А — стимулирует работу легких, трахеи и гортани. По окончании произнесения происходит углубление дыхания и увеличение потребления воздуха дыхательным аппаратом.

Звук О — способствует профилактике вегето-сосудистой дистонии, а также заболеваний центрального происхождения, связанных с головокружениями и нарушениями походки.

Звук У — усиливает функцию двигательных и речевых центров мозга, способствует профилактике мышечной слабости и заболеваний органов слуха.

Звук И — очищает сосуды мозга, ушей, глаз, улучшает слух и стимулирует работу щитовидной железы и т.д.

Занятия по развитию звукопроизносительной стороны речи с детьми младшего дошкольного возраста включают фонетический и речевой материал со звуками [м], [м'], [д], [д'], [т], [т'], [н], [н'], [б], [б'], [п], [п'], [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'], [в], [в'], [ф], [ф'] и т.д.

Приведем описания примерных движений, которые используются нами при вызывании и постановке звуков с помощью фонетической ритмики с детьми младшего дошкольного возраста. Педагог выполняет движения вместе с детьми [8].

Звук [п]: руки перед грудью, пальцы сжаты в кулаки, произнося слог па, кулаки резко опускаются вниз. Сидя на полу, произносить папапа, стуча сжатыми кулаками по полу, по коленям.

Звук [т]: произнося слог та, резко раскрыть сжатые кулаки; произнося татата, хлопать в ладоши по бедрам, топать одной ногой.

Звук [к]: произнося слог ка, резко откинуть назад голову, одновременно руки, согнутые в локтях, отвести назад.

При произнесении звонких взрывных согласных движения быстрые, но расслабленные.

Звук [б]: руки согнуты в локтях перед грудью ладонями вниз, произнося бабаба, расслабленно встряхивать кисти рук, одновременно медленно наклоняться вперед; произнося слог ба, резко, но расслабленно опустить руки вниз или опущенными вдоль тела расслабленными руками хлопать по ногам - бабаба, ба.

Звук [д]: руки согнуты в локтях перед грудью, ладони вверх, произнося дадада, встряхивать расслабленными кистями рук перед грудью; произнося да, утвердительно кивнуть головой.

Звук [г]: произнося гагага, соединять указательный и большой пальцы рук; произнося га, соединить указательный и большой пальцы.

При произнесении смычно-проходных согласных движения

медленные, плавные, несколько напряженные.

Звук [м]: руки согнуты в локтях на уровне груди ладонями от себя, произносятся слог ма, на м_ руки вытянуть вперед, как бы преодолевая сопротивление воздуха, на а_ - руки свободно развести в стороны; интервала между движениями нет: одно плавно переходит в другое.

Звук [н]: руки согнуты в ладонях на уровне груди ладонями к себе, произносятся слог на, на н_ - руки выдвинуть вперед, на а_ - руки свободно развести в стороны.

Воспроизведение глухих фрикативных согласных сопровождается плавными, продолжительными, очень напряженными движениями.

Звук [ф]: руки на уровне шеи ладонями от себя, локти вниз, произносятся звук ф_, медленно развести руки в стороны как бы преодолевая сопротивление воздуха или руки в стороны на уровне плеч, произносятся ф_, медленно опустить руки вниз.

Звук [х]: руки согнуты в локтях, ладони от себя, локти вниз, произносятся звук х_, медленно, как бы отталкивая от себя преграду, вытянуть руки вперед.

При произнесении фрикативных звонких согласных движения очень напряженные, дрожащие.

Звук [в]: руки в стороны, произносятся звук в_, слегка покачивать из стороны в сторону напряженными руками и туловищем ("самолет") и т.д.

Таким образом, имеющиеся данные свидетельствуют о неоднородности группы детей младшего дошкольного возраста. При использовании фонетической ритмики у детей младшего дошкольного возраста, быстрее автоматизируются звуки, в целом улучшается качество речи, она становится более четкой и понятной для окружающих. В связи с этим дальнейшее изучение состояния речи детей младшего дошкольного возраста и разработка эффективных коррекционных методик является актуальным и требует продолжения исследований.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: АСТ: Астрель, 2007 г.
2. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Секачев В.Ю., Институт общегуманитарных исследований, 2002 г.
3. Герасименко Ю.В. К вопросу о типологии отклонений в речевом развитии детей третьего года жизни / Ю. В. Герасименко // Коррекционная педагогика проблемы теории и практики Сб. научно-методических трудов с международным участием - СПб.: Изд-во РГПУ им А И Герцена, 2007 г. (май). –с. 39-42
4. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Журнал «Логопед», 2007 г. №3 - с.26-32.
5. Ефимов И.О. «Речь: Новые пути и методы коррекции. Современная нейрофизиология речи и слуха». М.: Диля, 2009 г.
6. Лисичкина Ю.Л. Предпосылки недоразвития речи в до- и преречевой период / Ю.А. Лисичкина / Проблемы восстановительной медицины: Сб. научных трудов. Межрегиональная научно-практическая конференция.-Воронеж, 2002 г. -С. 96 -103.
7. Мухина А.Я. Речедвигательная ритмика. М.: АСТ: Астрель, 2010 г.
8. Новикова О.О., Шматко Н.Д. Речевая ритмика для малышей занятия с глухими и слабослышащими детьми 2-3 лет // Методическое пособие для педагогов и родителей. – Москва: «Советский спорт». 2003.
9. Нестерюк Т.В. Психосоматическая гимнастика. М.: Книголюб, 2006 г.
10. Шереметьева Е.В. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития в раннем возрасте // Дефектология. -2007 г. -№2 –с.77-85.

Ильина Екатерина Вячеславовна

учитель-логопед, дошкольное отделение 8,

ГБОУ «Школа №536», (г.Москва)

К вопросу о непрерывности и преемственности оказания логопедической помощи

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы в непрерывности и преемственности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда в ДОО, раскрывается специфика организации коррекционно-развивающей среды современного логопедического кабинета.

Ключевые слова: дошкольное образование, речевое развитие, коррекционно-развивающая среда, непрерывность, преемственность.

Непрерывность и преемственность в реализации воспитательно-образовательного процесса, а также повышение его качества является приоритетным направлением образовательной политики РФ.

Дошкольное образование – важная ступень на пути непрерывного образования в жизни каждого человека.

Речевое развитие является залогом эффективной коммуникации и успешного обучения детей на последующих этапах образования. Поэтому важно своевременно осуществлять не только развитие речи, но и коррекцию возникающих речевых проблем.

Наиболее эффективна коррекционная работа реализуется в дошкольном возрасте, когда происходит становление всех познавательных процессов, в том числе и речи. И в этом большую роль играет среда.

Известно, что предметно-пространственная развивающая среда создает возможности для расширения взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками, в ней дети реализуют свои способности [1].

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной [2].

Предмет отражает опыт, знания, предпочтения, способности многих поколений. Из этого очевидно, что окружающая среда оказывает свое формирующее действие на все стороны развития дошкольника, а предметно-пространственная среда тогда – составная часть развивающего пространства дошкольного детства.

Структура правильно организованного средового пространства помогает устанавливать необходимый баланс между НОД, самостоятельной игрой и творческими видами деятельности дошкольников (важна реализация творческого потенциала каждого воспитанника).

Итак, окружающая среда имеет колоссальное влияние на развитие ребенка. А если у дошкольника имеются особенности речевого развития, тогда уже необходимо говорить о коррекционно-развивающей среде, которая создает возможности для коррекции первичных, профилактики вторичных отклонений, стимуляции речевого развития, речевого общения, в целом, а также адаптации дошкольников с речевыми особенностями в образовательном процессе.

Формирование и развитие правильной речи – сложный, полиаспектный процесс (речь – система).

Речевое развитие (как направление ФГОС) решает задачи [2]:

- м владение речью как средством общения и культуры;
- м обогащение словаря;
- м развитие связной и грамматически правильной диалогической речи;
- м развитие речевого творчества;
- м развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- м знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- м формирование звуковой аналитико-синтетической активности, как предпосылки обучения грамоте.

Задачи речевого развития решаются в ходе коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда, а также в воспитательно-образовательном процессе, которые тесно связаны между собой, в том числе в нашем дошкольном учреждении единым тематическим планированием (здесь стоит отметить взаимосвязь и взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя в образовательном пространстве).

Особое внимание в этом аспекте необходимо уделить неправильному пониманию педагогами следующей ступени образования особенностей работы с детьми на этапе дошкольного детства: мы не учим детей читать и писать!

Дошкольное образование – самостоятельный и самоценный период в жизни ребенка, в котором он развивается в своем режиме, и его нельзя торопить и прививать-навязывать ему те умения-навыки, которые в дальнейшем прекрасно освоятся в школе. Но это важно предусмотреть, так как в ходе коррекционно-развивающей и воспитательно-образовательной деятельности проходит пропедевтическая работа, и учитываются особенности детей с речевой патологией.

Итак, хороших результатов коррекционной работы достигнуть за счет создания коррекционно-развивающей среды. Понимаем свое виденье данного вопроса: гибкое зонирование (в отличие от ранее существовавшего монофункционального зонирования, жестко и категорично закрепляющего функции за определенной зоной) в логопедическом кабинете:

- м зона коррекционно-развивающей деятельности в индивидуальной форме;
- м зона коррекционно-развивающей деятельности в подгрупповой форме;
- м зона методического и игрового сопровождения;
- м рабочая зона учителя-логопеда;
- м свободное пространство;
- м информационное окно.

Зонирование условно и делит кабинет на отдельные коррекционные островки, имеющие самостоятельное функциональное назначение. При этом, островки могут «видоизменяться» и менять свое прямое назначение на необходимое в данной коррекционной ситуации, зоны могут объединяться и дополняться. Средовая обстановка обеспечивает ощущение постоянства, стабильности и устойчивости, но с другой стороны, – дает возможности видоизменить пространство.

Комплектование коррекционной среды предполагает системность в работе, которая регулируется в соответствии с решаемыми задачами.

Насыщенность логопедического кабинета соответствует структуре речевых нарушений дошкольников, их индивидуальным и возрастным особенностям.

Средовое оформление удовлетворяет потребности актуального, ближайшего развития дошкольника и его саморазвития, творческой активности.

Трансформируемость (оперативная!) позволяет в зависимости от коррекционной ситуации вывести на первый план какую-либо функцию

пространства, в том числе от меняющихся интересов и возможностей воспитанников.

Полифункциональность предполагает множество возможностей разнообразного использования зон пространства, обеспечивающих коррекционно-развивающий процесс, и образовательный процесс, в целом.

Наличие различных пространств – «островков», а также разнообразных материалов, игрушек, игр и оборудования обеспечивает периодическую сменяемость материала, появление новых предметов, стимулирующих различные виды детской активности (коммуникативную, игровую, двигательную, познавательно-исследовательскую и другие), – это так называемая вариативность.

Доступность обеспечивает свободный доступ воспитанников к игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской деятельности, их самовыражения и эмоционального благополучия.

Среда создает эффект максимально комфортной и эстетичной обстановки, ведь красота формирует ребенка, и отвечает требованиям по обеспечению надежности и безопасности использования ее составляющих.

Таким образом, средовая ситуация в логопедическом кабинете должна отвечать современным требованиям к пространственной организации образовательного, в частности, коррекционного процесса, должна привлекать и заинтересовывать, нести эстетическое удовольствие и тайну, чтобы пригласить дошкольника непосредственно к коррекционной деятельности.

Основные проблемы в непрерывности и преемственности коррекционно-развивающей работы на сегодняшний момент могут выступать:

- м оформление среды (что не способствует эффективной адаптации ребенка, так как у детей с особенностями речевого развития, и детей с нормальным ходом речевого развития отмечается риск возникновения

признаков дезадаптации, что негативно влияет на учебную деятельность);

- м неправильное понимание педагогами старшего звена этапа дошкольного детства;
- м незнание особенностей развития детей с речевой патологией педагогов (как следствие – неправильная технология и неправильная оценка достижений, как результат – трудности их обучения).

Литература

1. Нищева Н.В Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Сост. Н.В. Нищева. – Спб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

Кудрова Татьяна Ивановна

учитель — логопед, АНО СОШ «Академическая гимназия», (г.Москва)

Игровая деятельность и формирование фонематических процессов у старших дошкольников с фонети-фонематическим недоразвитием

Аннотация. В статье говорится об использовании сюжетно – ролевой игры как эффективном средстве развития фонематических процессов у дошкольников.

Ключевые слова: фонематические процессы, игровая деятельность, слуховое внимание, операции фонематического анализа и синтеза, дифференциация оппозиционных фонем.

От качества речи ребенка зависит успешность его обучения в школе. Многие дети к моменту поступления в школу не овладевают произношением звуков родного языка.

Умение различать фонемы – это основа: и понимания речи другого человека, и контроля над собственной речью, и грамотного письма в дальнейшем.

Исследователи, занимающиеся проблемами психологической готовности детей к овладению грамотой, отмечают неумение детей 6-7 летнего возраста с фонетико – фонематическим недоразвитием (ФФН) произвести звуковой анализ слова.

Мы провели сравнительное экспериментальное изучение состояния фонематических и психических процессов у детей 5 - 6 лет с ФФН и с нормальным речевым развитием. Исследование состояло из трех этапов.

Основными задачами первого этапа являлись: отбор в экспериментальную группу (ЭГ) детей старшего дошкольного возраста с ФФН и обследование их с помощью разработанной методики.

На втором этапе было проведено сравнительное изучение фонематических процессов у дошкольников с ФФН и детей с речевым развитием норма.

На заключительном этапе проводилось экспериментальное коррекционное обучение с использованием сюжетно – ролевой игры и ТСО в процессе проведения логопедических занятий.

Для оценки развития фонематической стороны речи детей (и с ФФН и речевым развитием норма) были использованы тестовые задания, содержащие материал различной сложности. Исследовались:

- Способность дошкольников опознавать неречевые звуки на примере музыкальных инструментов и шумелок;
- Опознавать и воспроизводить заданную интонационную окраску речи;
- Опознавать слова, сказанные с ошибкой и правильно;
- Уровень сформированности процессов фонематического анализа и синтеза;

Мы разработали для экспериментального изучения серию заданий для исследования фонематических процессов у данных детей, преимущественно игрового характера:

Задание 1:

Цель: определение сформированности различения неречевых звуков.

Материал: набор бытовых шумов и музыкальных инструментов.

Инструкция: «Угадай, что звучит». За ширмой различные музыкальные инструменты: бубен, барабан, погремушка, дудочка, металлофон и другие предметы. Если ребенок справлялся, то задание усложняли, заменив музыкальные инструменты звучащими баночками с различными наполнителями (песок, крупа, пуговица, камешки и т. д.).

Задание 2:

Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения ритмической стороны речи.

Инструкция: «Повтори за мной». Ребенок повторяет заданный ритмический рисунок на музыкальном инструменте или отхлопывает (отстукивает) его.

Задание 3:

Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения просодической стороны речи.

Материал: картинки с изображением девочки в разных эмоциональных состояниях.

Инструкция: « Я буду изображать, какие звуки девочка издаёт, а ты подбери нужную картинку». Звуки произносятся с соответствующей интонационной окраской.

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| а) . А!- (кричит девочка). | - О?- (удивилась девочка). |
| А - (поёт девочка). | - О!- (стонет девочка). |
| А - (девочка качает малыша). | - О! - (кричит девочка в лесу). |

Задание 4:

Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения глухих и звонких согласных звуков.

Материал: ряды слогов с близкими звуками, предложения.

Инструкция: «Повтори за мной»:

та- па, па-га, ка- га- ха,га- ха- ка,

ба-па-та-да, па-ба-да-та.

Шишка упала на мишку?! Витя везёт Ваню?!

Ребенок повторяет цепочку слогов с заданным ударным слогом; предложения с повествовательной, вопросительной и побудительной интонацией.

Задание 5:

Цель: определение возможности восприятия слов.

Материал: вербально представленный лексический материал (правильный и ошибочный).

Инструкция: «Если я скажу слово с ошибкой, покажи красный кружок, а если правильно- зелёный»:

Баман	цветка	митанин
Паман	къекта	фитамин
Банан	тлетка	витамин
Даван	клетка	виталим».

Перед ребенком соответствующие картинки.

Задание 6:

Цель: определение умения опознавать гласные звуки в начале слова.

Материал: вербально представленный лексический материал.

Инструкция: «Подпрыгни, услышав звук [А] в начале слова: аист, усы, иглы, апельсин, осень, азбука».

Задание 7:

Цель: определение умения опознавать гласные звуки в конце слова.

Материал: вербально представленный лексический материал.

Инструкция: «Подпрыгни, услышав звук [И] в конце слова: гора, мухи, сон, суп, духи, уха».

Задание 8:

Цель: определение умения опознавать согласные звуки в слове, воспроизведение слов по памяти.

Материал: счётные палочки, вербально представленный материал.

Инструкция: «Будем зашифровывать слова. Положи перед собой счётную палочку, услышав слово со звуком [Ч]: пачка, тачка, почка, бочка, суп, сук, лук, лупа. А теперь надо расшифровать слова - вспоминаем слова и убираем по одной палочке».

Задание 9:

Цель: определение сформированности процесса фонематического анализа.

Материал: вербально представленный материал.

Инструкция: «Составь слово из последовательно произносимых звуков: Б-А-К, З-А-Л, С-У-П, М-А-К, Д-О-М». Ребенок называет полученное слово. Определяет порядок расположения звуков в сочетаниях. Звуки произносятся отдельно.

Задание 10:

Цель: определение сформированности процесса фонематического синтеза.

Материал: вербально представленный материал.

Инструкция: «Я буду произносить все слова наоборот, а ты скажи слово правильно: ТОК, КЫБ, МОД, АМАМ, НЫС».

По результатам изучения были проанализированы и обобщены данные, выявлялась взаимосвязь между уровнем слухового самоконтроля, степенью сформированности фонематических компонентов речи.

Выполнение заданий оценивалось по трехбалльной системе:

3 балла – Выполнил задание самостоятельно.

2 балла - Выполнил задание с помощью взрослого.

1 балл - Не смог выполнить задание и не принял помощь взрослого.

Анализ выполнения заданий позволяет говорить о недостаточно тонкой дифференциации не только акустических, но и моторных образов слов детьми с ФФН.

Характер ответов при выполнении задания на определение правильности слова позволяет говорить о том, что процесс восприятия речи детьми с ФФН является осмысленным.

Данные исследования свидетельствуют о том, что, в отличие от детей ЭГ, дошкольники СГ лучше различают фонемы, определяют их местоположение в слове (в ЭГ – высокий уровень выполнения заданий у 68 % детей, в СГ – у 78 % детей).

Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что, независимо от индивидуальных особенностей детей, общая стратегия формирования фонематических процессов является единой для детей как с ФФН, так и с нормальным речевым развитием. Вместе с тем у дошкольников с ФФН выявлена значительная зависимость от факторов, усложняющих опознание фонем. Вследствие отсутствия должного уровня сформированности аналитико-синтетической базы у этих детей нарушен механизм восприятия и опознания фонем.

Результаты исследования показали, что для большинства детей с ФФН характерно ограничение возможности разложения слов на фонемы в отличие от детей с нормальным речевым развитием.

В отличие от детей СГ, никто из дошкольников ЭГ не выполнил задание на высоком уровне (на три балла, без помощи логопеда): был зафиксирован средний уровень, характеризующийся помощью педагога при выполнении задания. Низкого уровня, при котором не принимается помощь взрослого, зафиксировано не было ни в одной из групп.

Для дошкольников СГ было характерно более дифференцированное и активное установление связей между перевернутым словом и его правильным аналогом.

У дошкольников с ФФН отмечалось нарушение операции линеаризации, в процессе которой элементы членения (фонемы) слов располагаются в определенной последовательности, то есть устанавливается последовательность элементов в сукцессивном ряду.

Выявлено, что в целом у большинства дошкольников ЭГ были трудности при опознании неречевых звуков, особенно сходных по звучанию, восприятию просодической стороны речи. Дети затруднялись распознавать близкие по выражению эмоции. Трудности отмечались в выделении начального и конечного гласного звука в одном слове и опознании заданного согласного звука в цепочке слов, в построении слова из предложенных фонем, в восприятии слов, сказанных наоборот. Это свидетельствует о недостаточной сформированности аналитико - синтетической стороны фонематических процессов. Наблюдения за детьми в процессе констатирующего эксперимента свидетельствовали о том, что дети по-разному воспринимали задания на различения и узнавания звуков, в связи с чем, мы условно разделили детей ЭГ на две группы в зависимости от степени развития их фонематического восприятия, допускаемых ошибок при выполнении заданий. Отмечается нарушение звукопроизношения и слоговой структуры слов: искажения контура слов, пропуски звуков, слогов. При выполнении предлагаемых заданий мы оказывали различные виды помощи с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Для вовлечения их в работу применяли разнообразные и многократные побуждения (дополнительные объяснения, неоднократное повторение того, как выполнять задание). Данные представлены в таблице 1, рисунках 1 и 2.

Для развития фонематических процессов была организована познавательная и игровая деятельность.

В экспериментальном обучении мы использовали различные игры:

Игры на развитие фонематического слуха:

- «Поймай звук» (определение наличия звука в слове)
- «Где живёт колобок?», «Прятки с колобком» (Определение места гласного звука в слове)
- «Длинное – короткое» (определение длительности звучания слова)
- «Выбери подарок колобку», «Кому дадим фишку?» (выделение слов с определённым гласным звуком)

- «Оживи колобков» (пропой песенку каждого колобка)
- «Отгадай, какой гном принёс картинку?», «Какой гном сочинил стихотворение?», «Какому гному подарок?», «Передай картинку гному» (дифференциация согласных звуков по твёрдости – мягкости)
- «Какая картинка подходит к схеме?»
- «Где спрятался звук?» (определение места звука в слове).

Игры на развитие слухового внимания:

- «Какие звуки нарушают тишину?»
- «Кто услышит больше звуков?»
- «Назови звуки групповой комнаты»
- «Назови звуки улицы»
- «Вспомни звуки леса, луга»
- «Найди по звучанию такую же коробочку»
- «Жмурки с колокольчиком»
- «Морзянка»
- «Чей голос?»
- «Угадай по звуку, кто что делает?»

Игры на развитие фонематического восприятия:

- «Определи первый звук»
- «Цепочка слов»
- «Кто быстрее соберёт вещи?», «Магазин»
- «Построй пирамиду»
- «Как их зовут?»
- Лото «Подбери и назови» (одновременно звук автоматизируется во всех позициях в слове)

Игры на развитие познавательного интереса по экспериментированию со звуками:

- логоритмические упражнения на музыкальных занятиях;
- музыкальные развлечения с элементами логоритмики ;
- словесные игры: «Подбери рифму», «Доскажи словечко», «Добавлялки».

Для детей с ФФН характерны повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, неспособность к волевому и психическому напряжению, отказ от деятельности в случае неудач при выполнении заданий. Нарушение целенаправленности и произвольности действий у детей с ФФН связано с несформированностью регулирующей функции речи. Для усиления речевого контроля над точностью выполнения задания у этих дошкольников, важно планирование деятельности, выполнение заданий под комментарий логопеда или в сочетании с собственной речью ребёнка, заключительный анализ итогов работы.

Совмещая эти задачи с задачами по развитию игровой деятельности, можно успешно спланировать работу по развитию фонематического восприятия посредством сюжетно - ролевой игры.

Учитывая, что воспитывающий характер игры повышается в результате обогащения детей знаниями, мы считаем целесообразным использование сюжетно ролевых игр в работе по развитию фонематического восприятия. Мы в свою очередь видим сюжетно - ролевую игру как одно из средств развития фонематического восприятия.

Таким образом, при наличии систематической целенаправленной работы по формированию фонематических процессов у детей с ФФН старшего дошкольного возраста на основе использования игровой деятельности наблюдается повышение качества речевого развития, обеспечение хорошей подготовки их к школе.

Литература

1. *Аникеева Н.П.* 1987. Воспитание игрой: книга для учителя. М.
2. *Выготский Л.С.* 1966. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. // Вопросы психологии. № 6., с. 62 – 76.
3. *Гриншпун Б.М., Ляпидевский С.С.* 1969. О классификации речевых расстройств // Расстройства речи у детей и подростков. М., с. 40—59.
4. *Иваненко С.П.* 1984. Формирование восприятия речи у детей с тяжёлыми нарушениями произношения. Книга для учителя. М.
5. *Филлин Ф.П.* 1971. Фонетика, фонология, грамматика. М.
6. *Эльконин Д. Б.* 1978. Психология игры. М.

Малютина Татьяна Сергеевна

Учитель – логопед, МБДОУ №17, (г. Солнечногорск)

Взаимодействие в коррекционно-логопедической специализации детского-родительского клуба и семьи работе в контексте концепции Федерального Государственного Образовательного Стандарта

Аннотация. Автор статьи отмечает, что одним из факторов успешной коррекционно-логопедической работы является организация тесного взаимодействия с семьей. Такая работа нашла свое отражение в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте. Поиск новых путей в формировании заинтересованности родителей привел к созданию проекта: Детско-родительский клуб «Логодомик»

Ключевые слова: Федеральный Государственный Стандарт, взаимодействие, детско-родительский клуб, коррекционно-логопедическая работа.

Введение Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) ставит перед педагогами новые задачи и требует поиска новых путей их реализации.

Особенности логопедической работы предполагают постоянное взаимодействие с родителями. Такая работа требует использования не только традиционных заданий в тетрадях и оформления информационных стендов (т.е. теоретической работы), но и включение практических видов деятельности. Изучение современной ситуации показывает, что современных родителей необходимо учить выполнять задания и учить играть со своими детьми.

Все это также имеет свое отражение во ФГОСах. Так, одним из условий успешной реализации Программы является построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка, вовлечение семей воспитанников непосредственно в образовательный процесс.

Таким образом, логопед обязан обеспечить психолого-педагогическую поддержку семей и повышение компетентности родителей в различных вопросах логопедической работы.

К сожалению, некоторые современные родители считают, что, если они отдали ребенка в детский сад, то с них снята ответственность за его развитие и воспитание. Такие родители, к тому же, не проявляют интереса к сотрудничеству с педагогами и часто даже стараются избегать контактов с ними. Родители не знают, чем и как нужно заниматься с детьми, не умеют играть с ними и часто даже общаться со своим ребенком. Такие родители занимаются только обслуживанием детей, уходом за ними. Но есть такие родители, которые считают, что ребенка чуть ли не с младенческого возраста следует обучать чтению и письму, так как, именно это является для них показателем готовности к школе. Такие семьи часто ждут форсированного обучения своих малышей.

В таких условиях очень сложно приходится детям логопедических групп.

Как трудно бывает достучаться до пап и мам!

Как нелегко объяснить родителям, что надо не только накормить, красиво одеть, научить цифрам и буквам, но и общаться с ним, научить его думать и размышлять.

Как это изменить?

Как заинтересовать родителей в совместной работе?

Как создать единое пространство развития ребёнка в семье и ДООУ, сделать родителей участниками воспитательного процесса?

Размышляя над поставленными вопросами, было решено создать на базе детского сада единое образовательное пространство “детский сад – семья.”

В работе с родителями было решено выделить следующие приоритетные задачи:

1. Формирование школьно-значимых функций у детей;
2. Подготовка детей и родителей к обучению в школе;
3. Повышение педагогической культуры родителей;
4. Изучение и обобщение лучшего опыта семейного воспитания;

5. Приобщение родителей к участию в жизни детского сада через поиск и внедрение наиболее эффективных форм работы.

Именно поиск решения этих задач привел к возникновению в нашем саду детско-родительского клуба «ЛОГОДОМИК». Мероприятия клуба «ЛОГОДОМИК» составлены таким образом, чтобы они отвечали поставленным задачам, задачам ДОУ, интересам и потребностям родителей, особенностям обучения в коррекционно-логопедической группе.

Для решения поставленных задач на начало учебного года был составлен перспективный план работы с родителями, в котором были прописаны формы и темы работы.

Работа клуба построена таким образом, что идет чередование мероприятий проводимых по схеме «родитель + педагог(и)» и «родитель + дети + педагог(и)».

Так, первая встреча проводилась в форме тренинга «Артикуляционная гимнастика» или «По секрету всему свету», когда родители не только узнали что такое артикуляционная гимнастика, но и научились сами выполнять ряд артикуляционных и дыхательных упражнений, упражнений на развитие общей и мелкой моторики.

Вторая встреча проводилась в форме осеннего детско-родительского праздника «Люблю я пышное природы увяданье...». Здесь семьи соревновались в умении сочинять сказки для язычка, составлять рассказы по картинкам. А конкурс «Домашнее задание» под названием «Я русский бы выучил только за то ...» позволил раскрыть таланты каждой семьи и узнать с новой стороны. Самым запоминающимся и неожиданным номером оказалось исполнение воспитанницы группы и ее старшей сестры гимна Российской Федерации.

Творческая мастерская «Игра – это всерьез», проводимая в ноябре была посвящена играм и игрушкам на развитие мелкой моторики. На выставке родители смогли познакомиться с небольшой частью игр и

игрушек, которые есть в детском саду, узнали в какие игры можно играть на кухне. А мастер-класс от воспитателя «В гостях у Самоделкина» научил родителей из бросового материала и простой белой бумаги без ножниц создавать настоящие шедевры.

В декабре проводился уже ставший традиционным конкурс чтецов «Сядем рядочком, да прочтем ладочком», где дети познакомились с возникновением традиции встречи нового года и украшением елки, вспоминали новогодние песни и, конечно же, декламировали для лесной гостьи свои стихотворения.

Рождественская встреча «Слов русских золотая россыпь» была посвящена влиянию устного народного творчества на развитие связной речи детей. Родители вспомнили все виды устного народного творчества, показали знания пословиц и поговорок, умения разгадать загадку и произнести сложную скороговорку или чистоговорку, вспомнили пестушки и потешки. Очень много впечатлений оставило пение песни «Во поле береза стояла» и инсценировка сказки «Колобок на новый лад».

Использование нового оборудования – интерактивной доски – позволило заинтересовать современных родителей, а также протестировать знания по всем видам устного народного творчества.

Логопедическое «Поле-чудес» позволило родителям вместе с детьми проявить свои способности в умении выполнять задания логопеда, а также показать свои знания, приобретенные за год в ходе выполнения домашних заданий. А соревновательный момент способствовал сближению родителей и детей, развивал умение действовать в команде, дает незабываемое чувство победы.

Итоговый круглый стол «Скоро в школу – возьми себя в руки!» позволил проанализировать работу за год. Были представлены результаты логопедического обследования, которые показали положительную динамику в развитии речи детей. Итогом работы стал видеofilm по всем заседаниям семейного клуба. Наивысшей оценкой проделанной работы

стали положительные отзывы родителей и желание продолжать начатую работу в рамках семейного клуба «Логодомик».

Ни для кого не секрет, что организация взаимодействия с семьей – работа трудная и кропотливая. Она не может быть организована по шаблону. Её успех определяется интуицией, инициативой и терпением педагога, его умением стать профессиональным помощником в семье.

Семья и детский сад – две среды, каждая из которых по – своему помогает ребенку приобрести и накопить социальный опыт. Только в тесном взаимодействии друг с другом они создают наилучшие условия для вхождения маленького человека в большой мир.

Взаимодействие родителей и детского сада не всегда возникает сразу. Это достаточно долгий процесс и очень кропотливый труд, требующий терпеливого и неуклонного следования выбранной цели.

Только в гармоничном взаимодействии детского сада и семьи можно достичь поставленных целей, что и показала практика работы детско-родительского клуба «Логодомик» в 2013-2014 уч. году.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"
2. <http://www.detsad02.ru>

Малютина Татьяна Сергеевна

Учитель – логопед МБДОУ №17 (г. Солнечногорск)

Использование интерактивного оборудования в работе учителя-логопеда по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи

Аннотация. Одним из факторов успешной коррекционно-логопедической работы, пишет автор статьи, является организация вариативности и разнообразия форм организации образовательной деятельности. Интерактивная доска – позволит сделать

любое занятие с детьми наглядным, интересным и увлекательным. А семинары и мастер-классы по знакомству педагогов с новыми технологиями способствует расширению педагогических компетенций. Об этом подробнее расскажет учитель-логопед *I квалификационной категории* МБДОУ № 17 (г. Солнечногорск), исходя из личного практического опыта работы.

Ключевые слова: интерактивное оборудование, связная речь, дидактические игры, коррекционно-логопедическая работа, мастер-класс для педагогов.

*Слово воспитателя,
не согретое теплотой его убеждения,
не будет иметь никакой силы».
К. Д. Ушинский.*

В условиях реализации ФГОС произошли изменения в традиционных подходах к организации педагогического процесса. Коснулось это и раздела работы по развитию речи.

Работая над развитием связной речи в рамках новых форм образования, следует рассказать о необходимости обеспечения вариативности и разнообразия организационных форм дошкольного образования с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья ребенка.

Интерактивная доска – универсальный инструмент, позволяющий сделать занятие с детьми дошкольного возраста наглядными, интересными и увлекательными.

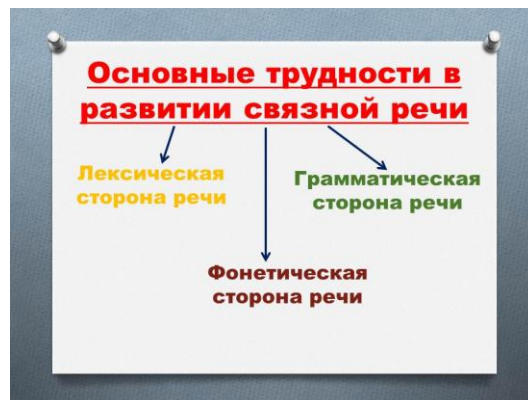
Интерактивная доска – (англ. *interactive whiteboard*), представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски. В этом случае доска выступает как экран. С проецируемым на доску изображением можно работать, вносить изменения и пометки. Все изменения записываются в соответствующие файлы на компьютере, могут быть сохранены и в дальнейшем отредактированы или переписаны на съемные носители. В этом случае, электронная доска работает в качестве устройства ввода информации.

Так, на экране доски дети могут выполнять задания практически так же, как на бумаге – соединять точки, рисовать линии, рисовать, писать. Кроме того, возможно использование таких приемов, как перемещение изображений или текста на экране доски. В процессе работы дети могут выкладывать изображения в определенном порядке, раскладывать картинки в заданной последовательности, сортировать по признаку. Самое главное, что все игры на логику, мышление, внимание, используемые на интерактивной доске практически всегда можно связать с развитием связной речи. Можно создать игры и непосредственно для развития связной речи детей.

Рассматривая понятие связной речи в широком смысле слова, А.В.Текучев, предлагает рассматривать его как единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи».

Кроме того, под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника.

Таким образом, можно выделить три основных проблемы развития связной речи дошкольников: лексическая сторона речи, грамматическая, фонетическая.



Наш небольшой опыт применения интерактивной доски показывает, что с ее помощью возможно проведение работы по решению всех этих проблем. Кроме того, использование интерактивного и мультимедийного оборудования позволяет повысить мотивацию к овладению новыми знаниями.

Так, при ознакомлении с лексической стороной речи у детей часто могут возникать трудности при расширении словарного запаса. Поэтому на данном этапе важно уделить внимание пониманию значения слов, т.к. только понимание ребенком значения слова может привести к сознательному выбору слов и словосочетаний, точному их употреблению при построении связного высказывания. На данном этапе могут быть использованы презентации и мини-фильмы, направленные на уточнение значения слов и словосочетаний, а также игры: «Что лишнее?», «Что изменилось?».

При обследовании грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности словообразования, словоизменения, умения строить предложения (простые, распространенные, сложные), а также умения правильно согласовывать и изменять слова в предложениях разного типа. Формирование языковых обобщений является той основой, на которой сознательно выстраивается связное высказывание. Для решения этих проблем хорошо подойдут игры: «Кто чем питается?», «Кто, где живет?», «Разложи игрушки на полки», «Продолжи ряд», «Скажи наоборот», «Что где лежит» и другие.

Ошибки фонетической (звуковой) стороной речи у детей, такими как: темп, сила голоса, дикция, плавность, а также интонационное оформление текста могут также влиять на степень разборчивости речи и в целом на связную речь.

Таким образом, основные направления в работе над развитием связной речи детей это:

- работа, направленная на обогащение пассивного словарного запаса (слова, которые ребенок понимает, но не использует, здесь), где большое значение уделяется объяснению значения новых незнакомых детям слов;
- работа по развитию активного словаря (слова, которые ребенок понимает и активно использует в речи), где необходимо побуждать ребенка к использованию в речи новых, разнообразных ему уже знакомых слов;
- работа над формированием грамматического строя речи.

Использование интерактивного оборудования позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия.



Соревновательный момент в работу можно внести с помощью использования пультов, когда дети учатся отгадывать загадки или находить правильный ответ из предложенных на экране.



Использование песочных столов с выводом изображения на интерактивную доску также позволяет проводить работу по развитию связной речи детей. В данном случае, дети могут не только рассказать про изображенный предмет, составить с ним предложение, но и придумать небольшой связный рассказ, озвучивая свой рисунок.

Обучение педагогов является неотъемлемой частью работы учителя-логопеда. Логопед должен показать и научить



использовать в работе новые формы работы с детьми. С этой целью, важна организация и проведение семинаров, консультаций и мастер-классов для педагогов.

Так, проведение мастер-класса для педагогов «Использование интерактивной доски при составлении дидактических игр по развитию связной речи детей» в нашем детском саду позволило научить педагогов работать с доской и сформировать навыки создания игр для детей с учетом возрастных особенностей.



Специально для мастер-класса были разработаны такие игры:

1. Дидактическая игра «Кто – Что любит?»

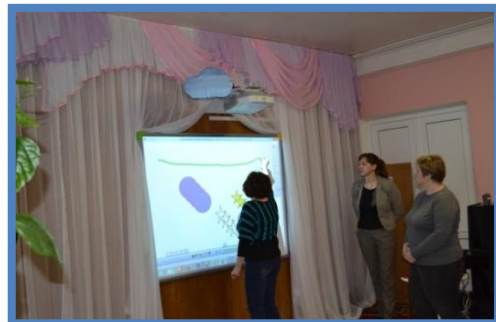
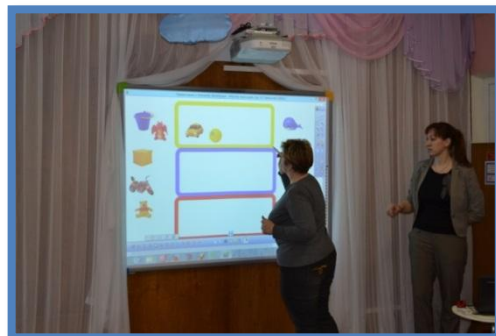
Цель: Научить пользоваться ручкой от интерактивной доски и рисовать простые линии.

Ход игры: Педагоги определяют, какое животное, какой продукт, и проводят ручкой к нему черту.

2. Дидактическая игра «Расставь игрушки на полки»

Цель: Научить способу перемещать предметы на экране.

Ход игры: на экране представлены три полки: синего, красного и желтого цветов. Рядом расположены разноцветные игрушки. Педагоги должны перенести и «положить» игрушку на полку соответствующего цвета.

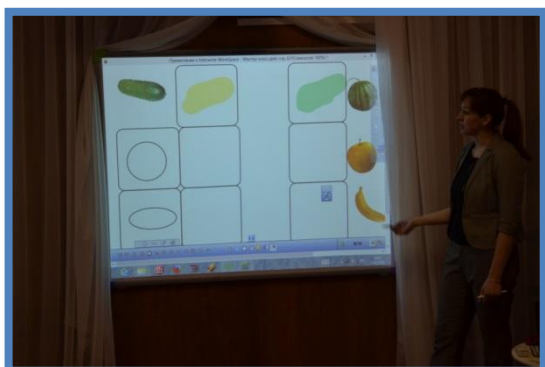


3. Дидактическая игра «Нарисуй и собери бусы»

Цель: Научить педагогов пользоваться инструментами для рисования простых линий и фигур, способам их заливки и копирования.

Ход игры: Педагогам предлагается подготовить поле для выполнения детьми задания на тему «Продолжи ряд» или «Собери бусы». Педагоги учатся самостоятельно рисовать фигуры, закрашивать их и создавать простые узоры, передвигая получившиеся цветные фигуры.

4. Дидактическая игра «Сравнение предметов»

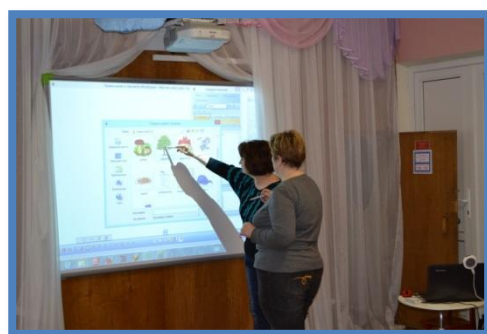


Цель: Предложить педагогам вариант игры с использованием способов передвижения и рисования линий для составления предложений на сравнение.

Ход _____ игры: педагогам предлагается распределить предметы в соответствии с обозначениями и составить предложения сравнения, обозначив стрелками способы составления предложений.

5. Составление рассказа по предложенным предметным картинкам.

Цель: Научить педагогов самостоятельно создавать папку с изображениями в галерее и копировать из нее картинки на новый лист для составления рассказа по предметным картинкам.



Ход работы: На рабочем столе компьютера папка с различными изображениями. Педагоги учатся самостоятельно создать папку в галерее и сохранить в нее изображения. Затем из галереи поместить изображения на экран и расположить в нужной последовательности, составляя при этом небольшой связный рассказ.

6. Графический диктант

Цель: Научить педагогов созданию линованного листа, листа в клетку и предложить различные формы работы.

Ход работы: Педагоги учатся создавать чистый лист в клетку и выбирая толщину пера рисовать графические диктанты, писать буквы и пр.

7. Дидактическая игра «На что похож...»

Цель: Обобщение полученных навыков для развития связной речи детей.

Ход работы: Педагогам предлагается самостоятельно дорисовать геометрические фигуры до определенного объекта, составив при этом рассказ-описание.



Таким образом, многообразие способов использования интерактивной доски в детском саду может ограничиться только вашей фантазией.

Проведение открытых мероприятий, позволяет продемонстрировать проявление таланта и творчества педагога, а также вариативность использования интерактивного оборудования и

показать способы включения его в образовательную деятельность.

Литература

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи- 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с. - (Библиотека практикующего логопеда)
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – С.468.

Наточий Анна Федоровна

*Учитель – логопед, МБДОУ «Детский сад
комбинированного вида №116» г.Оренбург*

Особенности звуковой структуры слова у дошкольников со стертой псевдобульбарной дизартрией

Аннотация. Статья посвящена изучению вопросов коррекционно-развивающей помощи детям старшего дошкольного возраста со стертой псевдобульбарной дизартрией.

Ключевые слова: коррекционно-развивающей помощь, дети, старший дошкольный возраст, псевдобульбарная форма дизартрии.

Современный этап развития теории и практики специальной психологии и коррекционной педагогики, в частности логопедии, характеризуется повышенным вниманием к изучению детей с речевыми нарушениями. Анализ состава детей, нуждающихся в логопедической коррекции, показывает тенденцию увеличения роста осложненной речевой патологии.

Исследования особенностей развития речи детей при данном речевом расстройстве выявили, что, помимо нарушений звуковой стороны речи, у них часто наблюдаются и искажения структуры слова (Р.И. Мартынова, И.И. Панченко). При этом нарушение звукослоговой структуры слова, затрудняющее овладение устной, а в дальнейшем и письменной речью, достаточно стойкое и преодолевается с трудом. В силу того, что звукослоговая структура речи формируется поэтапно в течение длительного времени под влиянием всё более полного овладения ребёнком структурой родного языка, недостаточное внимание к своевременному устранению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям в его коррекции в школе. Эффективность же коррекционно-развивающего процесса зависит, прежде всего, от своевременного его начала.

Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для становления полноценной личности ребенка. Усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

Проблема усвоения звукослоговой структуры слова детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием как предмет исследования представлен в работах специалистов различных областей, таких как А.Н.Гвоздев[9], Л.Б.Есечко, Р.Е.Левина[16], А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия[21], А.К.Маркова[24], В.К.Орфинская[29] и др.

В работах этих и многих других исследователей подчеркивается, что необходимо применять системный подход к преодолению данного нарушения с учетом характера речевого нарушения, возраста, состояния высших психических функций, раннего выявления подобных затруднений.

Первые слова детей в онтогенезе и дизонтогенезе речи характеризуются полисемантизмом: одно и то же звуко сочетание в различных случаях служит выражением разных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря ситуации и интонации. [1]

Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем.[18]

При дизартрии нарушается двигательный механизм речи за счет органического поражения центральной нервной системы. Структуру дефекта при дизартрии составляет нарушение всей произносительной стороны речи и внеречевых процессов: общей и мелкой моторики, пространственных представлений и др.

Стертая дизартрия (легкая степень дизартрии, МДР — минимальные дизартрические расстройства) в логопедической практике — одно из самых распространенных и трудно поддающихся коррекции нарушений произносительной стороны речи. Г.Гуцман впервые выделяет среди детей с полиморфным нарушением звукопроизношения категорию детей, у которых выявляется стертость артикуляции и у которых процесс коррекции звукопроизношения крайне затруднен. В дальнейшем Е.Н.Правдина-Винарская и М.Б.Эйдинова анализируют случаи нарушения моторики. Авторы отмечают, что при органических церебральных нарушениях звукопроизношения (стертой дизартрии) наблюдается недостаточная подвижность отдельных мышечных групп речевого аппарата (губ, мягкого неба, языка), общая слабость всего

периферического речевого аппарата вследствие поражения тех или иных отделов нервной системы. Изучая анамнез детей со стертой дизартрией, Мастюкова Е.М.[23], Лопатина Л.В.[19], И.Б.Карелина и др. выявляют следующие факторы: неблагоприятное течение беременности; асфиксия, низкий оценочный балл по шкале Апгар при рождении, наличие у подавляющего большинства детей в первый год жизни диагноза ПЭП — перинатальной энцефалопатии. [2]

Псевдобульбарная дизартрия возникает при двустороннем поражении двигательных корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола.

Для псевдобульбарной дизартрии характерно повышение мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре по типу спастичности — спастическая форма псевдобульбарной дизартрии. Реже на фоне ограничения объёма произвольных движений наблюдается незначительное повышение мышечного тонуса в отдельных мышечных группах или понижением мышечного тонуса — паретическая форма псевдобульбарной дизартрии. При обеих формах отмечается ограничение активных движений мышц артикуляционного аппарата, в тяжёлых случаях — почти полное их отсутствие. [18].

При отсутствии или недостаточности произвольных движений отмечается сохранность рефлекторных автоматических движений, усиление глоточного, нёбного рефлексов, а также в ряде случаев сохранение рефлексов орального автоматизма. Имеются синкинезии. Язык при псевдобульбарной дизартрии напряжён, оттянут кзади, спинка его закруглена и закрывает вход в глотку, кончик языка не выражен. Произвольные движения языка ограничены, ребёнок обычно может высунуть язык из полости рта, однако амплитуда этого движения ограничена, он с трудом удерживает высунутый язык по средней линии; язык отклоняется в сторону или опускается на нижнюю губу, загибаясь к подбородку.

Боковые движения высунутого языка отличаются малой амплитудой, замедленным темпом, диффузным перемещением всей его массы, кончик при всех его движениях остаётся пассивным и обычно напряжённым.

Особенно трудным при псевдобульбарной дизартрии является движение высунутого языка вверх с загибанием его кончика к носу. При выполнении движения видно повышение мышечного тонуса, пассивность кончика языка, а также истощаемость движения. [7]

Во всех случаях при псевдобульбарной дизартрии нарушаются в первую очередь наиболее сложные и дифференцированные произвольные артикуляционные движения. Непроизвольные, рефлекторные движения обычно сохранены. Так, например при ограниченности произвольных движений языка ребёнок во время еды облизывает губы затрудняясь в произнесении звонких звуков, ребёнок их производит в плаче, он громко кашляет, чихает, смеётся. [19]

Диссоциаций в выполнении произвольных и непроизвольных движений при псевдобульбарной дизартрии определяются характерные нарушения звукопроизношения – избирательные трудности в произношении наиболее сложных и дифференцированных по артикуляционным укладам звуков (р, л, ш, ж, ц, ч). Звук *р* утрачивает вибрирующий характер, звонкость, часто заменяется щелевым звуком. Для звука *л* характерно отсутствие определенного фокуса образования, активного прогибания спинки языка вниз, недостаточная приподнятость краёв языка и отсутствие лил слабость смычки с твёрдым нёбом. Всё это определяет звучание *л* как плоскощелевого звука.

Таким образом, при псевдобульбарной дизартрии, нарушается произношение наиболее сложных по артикуляции переднеязычных звуков, нарушение носит распространённый характер, сочетается с искажением произношения и других групп звуков, нарушениями дыхания, голоса интонационно-мелодической речи, часто-слюноотделением [18].

Нарушения звукослоговой структуры по-разному видоизменяют состав слова. Четко выделяются искажения, состоящие в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет следующих нарушений:

1. Нарушения количества слогов: а) Элизия — сокращение (пропуск) слогов: «моток» (молоток). [3]

б) Итерации

- увеличение числа слогов за счет добавления слогообразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных («тарава» — трава).

2. Нарушения последовательности слогов в слове:

- перестановка слогов в слове («деворе» — дерево);

- перестановка звуков соседних слогов («гебемот» — бегемот).

3. Искажения структуры отдельного слога:

- сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый («капута» — капуста); слог со стечением согласных — в слог без стечения («тул» — стул).

4. Антиципации, т.е. уподобления одного слога другому («пипитан» — капитан; «вевесипед» — велосипед).

5. Персеверации (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове («пананама» — панама; «ввавалабей» — воробей).

Наиболее опасна персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. Контаминации — соединения частей двух слов («холодильница» — холодильник, хлебница).

Все перечисленные виды искажений слогового состава слова очень распространены у детей с системными нарушениями речи. Задерживающее влияние слоговых искажений на процесс овладения речью усугубляется еще и тем, что они отличаются большой стойкостью. Все эти особенности формирования слоговой структуры слова мешают нормальному развитию

устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствует звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте.

Характеризуя уровни речевого развития, Р.Е. Левина[16] выделяет такие особенности воспроизведения слоговой структуры слова:

На первом уровненаблюдается ограниченная способность воспроизведения слоговой структуры слова. В самостоятельной речи детей преобладают одно- и двусложные образования, а в отраженной речи явно заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов (кубики — «ку»).

Для второго уровняхарактерно то, что дети могут воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав является диффузным. Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слове. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда — «визьга»), В ряде случаев происходит укорачивание многосложных структур (милиционер — «аней»). [15]

Третий уровень— полная слоговая структура слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечается перестановка звуков, слогов (колбаса — «кобалса»). Нарушение слоговой структуры встречается значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Т.Б. Филичева[40],характеризуя типы нарушения слоговой структуры у детей **четвертого уровня**речевого развития, отмечает, что такие дети производят на первый взгляд вполне благополучное впечатление. Понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонетический образ. Следствие — искажение звуконаполняемости в разных вариантах: 1) персеверации (библиотекарь — «блиблиотекарь»), 2) перестановки звуков в слове и слогов (пиджак — «пиждак»), 3) элизии (бегемот — «бимот»), 4) парафазии (мотоциклист — «мотокилист»), 5) в редких случаях —

опускание слогов (велосипедист — «велопедист»), б) добавление звуков и слогов (овощи — «вовощи»).

Таким образом, овладение слоговым составом слова не стоит в прямой зависимости от овладения отдельными звуками. Неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Изолированное произнесение звука и произнесение его в составе слова представляют для ребенка с псевдобульбарной дизартрией задачи разной трудности.

У детей со стертой дизартрией отмечается взаимозависимость между нечеткими артикуляционными образами и слуховыми дифференциальными признаками звуков, что приводит к искажению формирования фонематического слуха. Недостаточность фонематического слуха уже в раннем возрасте тормозит созревание фонетического слуха, призванного следить за последовательностью слоговых рядов в речи ребенка.

Рекомендации по развитию звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой псевдобульбарной дизартрией.

Основы коррекционного обучения разработаны в психолого - педагогических исследованиях ряда авторов [Р. Е. Левина, Б. М. Гриншпун, Л. Ф. Спинова, Н. А. Никашина, Т.А.Титова, Г. В. Чиркина, Н. С Жукова, Т. Б. Филичева и др.].

Успешность коррекции звукослоговой структуры слова у дошкольников с дизартрией осуществляется путем реализации следующих мероприятий: воздействие на всю фонетическую систему речи, представляющую собой работу над словом, которая варьируется на разных этапах развития речи; формирование мотивационной сферы и контроля за собственной деятельностью; определение содержания занятий с учетом типа занятий, этапа коррекционной работы, выявленных нарушений звукослоговой структуры слова и последовательности усвоения слов различной сложности; преемственность работы логопеда и других специалистов ДОУ, а также тесной взаимосвязи логопеда и родителей.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов складывается из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков.

В коррекционной работе можно выделить два этапа:

- подготовительный (работа проводится на невербальном и вербальном материале; цель данного этапа – подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка);

- собственно коррекционный (работа ведется на вербальном материале; цель этого этапа – непосредственная коррекция дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребенка-логопата).

Подготовительный этап

На этом этапе ребенку предлагаются задания сначала на невербальном материале, а затем на вербальном.

Работа на невербальном материале

1. Игры и упражнения на развитие концентрации слухового внимания, слухового гинозиса (узнавание предмета по характерному для него звуку) и слуховой памяти на материале неречевых звуков (Где позвонили? Узнай музыкальный инструмент по звуку. Сколько раз ударили в барабан?).

2. Работа над ритмом (сначала над простым, затем над сложным). Детям предлагаются различные способы воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, использование музыкальных инструментов – барабана, бубна).

3. Формирование общей координации движений под ритмическую музыку: ходьба, легкий бег, маршировка.

4. Упражнения на развитие динамического праксиса рук: выполнение движений (левой, правой рукой, двумя руками).

5. Упражнения на развитие реципрокной координации рук: выполнение движений одновременно обеими руками.

Работа на вербальном материале

1. Игры и упражнения, направленные на формирование таких пространственно-временных представлений, как начало, середина, конец; перед, за, после; первый, последний. Данные понятия важны при усвоении ребенком последовательности звукослогового ряда, звуконаполняемости слов простой и сложной слоговой структуры.

Формирование звукопроизношения на данном этапе не является самостоятельной задачей: оно тесно связано с усвоением слов разной слоговой структуры. Детей обучают неосознанному членению слов на слоги, послоговому проговариванию слова. Воспроизведение слова сопровождается отхлопыванием с соблюдением ритма. Проговариваются прямые одинаковые слоги (да-да, да-да), слоги с разными звуками (ма-па, па-ма), закрытые и обратные слоги (пап – ап).

Коррекционная работа проводится на вербальном материале и состоит из нескольких уровней. Особое значение на каждом уровне отводится «включению в работу» помимо речевого анализатора также слухового, зрительного и тактильного.

Для этого детям предлагаются следующие задания: уровень гласных звуков (произнести звук А столько раз, сколько точек на кубике, пропевание серий звуков с четкой артикуляцией, чтение букв, запись буквенного ряда (слуховой и зрительный диктанты): АУИО; АУ ИА ОА;) уровень слогов (составление всех возможных слогов из предложенных букв (Кто больше?); нанизывание колец на стержни с одновременным произнесением цепочки слогов (на каждое кольцо – один слог); упражнения с пальцами «Пальчики здороваются» (на каждое соприкосновение пальцев руки с большим пальцем этой же руки произносится один слог).

Таким образом, характер логопедического воздействия при развитии слоговой структуры слова определяется уровнем речевого развития ребенка-логопата, а также индивидуальными трудностями при овладении элементами речи. Эффективность коррекционной работы достигается при условии, что она носит системный характер и осуществляется

дифференцировано с учетом характерных специфических особенностей нарушения звукослоговой структуры слова.

Литература

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб: Детство – Пресс, 2004.
2. Архипова У.Ф. Стёртая дизартрия у детей М.,-2006
3. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М., 1977.
4. Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. 1973. № 2.
5. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М., 1977.
6. Бондарко Л.В. Звуковая организация высказывания и фонетическая структура слога // Слух и речь в норме и патологии. – Л., 1982.
7. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие и проблемы дефектологии. - М., 1987.
8. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии. Собр. соч.: В 6 т. – 5.Т. – М., 1983.
9. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. – М. – Л., 1948.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
11. Грибова О.Е., Бессонова Т.В. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковая сторона речи. Альбом 1, М., 2000.
12. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Кн. для логопеда: Екатеринбург: Изд-во Литур, 2003.
13. Зачесова И.А., Подклетнова И.М. О структуре словесной памяти. В кн.: Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985.
14. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: Гуманит. изд. Центр Владос, 2000.
15. Китаева Н.Н. Диагностика звукопроизношения: Методическое пособие. СПб.: Наука – Питер, 2005.
16. Левина Р.Е. Нарушение слоговой структуры слова у детей // Специальная школа. 1959. № 4.
17. Лепская Н.И., Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Способы слогоделения слов детьми разных возрастных групп и современные теории слога // Фонология. Фонетика. Интонация // Материалы к 1X Междунар. Конгрессу фонетических наук. – М., 1979.
18. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – 3-е изд; перераб и доп. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2002.
19. Лопатина Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология. 1986. № 2.
20. Лопатина Л.В. О нарушениях звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией // Логопедия в детском саду № 1 (4), 2005.
21. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
22. Максаков А.И. Восприятие детьми дефектов произношения звуков в своей и чужой речи. Авт. канд. дис. – М., 1970.
23. Мастюкова Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии // Дефектология. – 1981. № 6.
24. Маркова А.К. О работе по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей с алалией // Специальная школа. – 1961. № 4.
25. Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. – Л., 1976.
26. Мелехова Л.В. Дифференциация дислалии // Очерки по патологии речи и голоса. – М., 1967. Вып.11.
27. Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи. Формирование речи при ее недоразвитии // Основы теории и практики логопедии. – М., «Просвещение», 1967.
28. Никашина Н.А., Чудинова Л.М. Развитие разговорно-обиходной и описательной речи у детей // Основы теории и практики логопедии. – М., «Просвещение», 1967.
29. Орфинская В.К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи. – Л., 1959.
30. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левинной. – М., 1968.
31. Панов М.В. Русская фонетика. – М., 1967.
32. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех.- М.; СПб., 1997.
33. Рау Ф.Ф. Приемы исправления недостатков произношения фонем // Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е.Левинной. – М., 1968.
34. Сикорский И.А. О развитии речи у детей // Собр. сочинений. Киев, Т 2, 1999.
35. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. – СПб.: Детство-Пресс, 2004.
36. Собонович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев, 1981.

37. Титова Т.А. Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией. – СПб, 2002.
38. Усанова О.Н. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей с моторной алалией в дошкольном возрасте. Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1970.
39. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М.: «Просвещение», 1987.
40. Филичева Т.Б. Обследование детей с ОНР и ФФНР // Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефект. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой: В 5 кн. М.: Владос, 2003.
41. http://www.superinf.ru/view_article.php?id=98

Панченко-Миль Инна

Ph.D. Вена Австрия

Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема дизартрических и анартрических расстройств речи у детей.

Ключевые слова: дизартрические и анартрические расстройства речи, неврология, лечебная педагогика, онтолингвистика, оториноларингология и психология.

Краткая история изучения дизартрических расстройств речи

Дизартрические расстройства относятся к междисциплинарному изучению патологии речи, находясь на стыке наук неврологии, лечебной педагогики, онтолингвистики, оториноларингологии и психологии. Вспомним, как развивалось понятие дизартрии.

Классификацию речевой патологии впервые предложил профессор А. Куссмауль в 1879 г. Все расстройства артикуляции были выделены в отдельную группу и обозначены термином дизартрия (плохой способ произношения). В 1888 г. В. Говарс подразделил такие дизартрические расстройства речи на церебральную и бульбарную формы. В 1943 г. Фрошельс выделял 4 формы дизартрий: пирамидную, экстрапирамидную, лобно-понтинную и церебральную. К 50-м годам прошлого века логопед О. В. Правдина, основываясь на неврологическом подходе, при котором учитывалась локализация поражения, выделила несколько форм дизартрий: бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная, мозжечковая, корковая.

Х. Худот относил к дизартриям такие нарушения артикуляции у больных с очаговыми поражениями мозга, которые обуславливаются расстройствами общей моторики — пирамидного, экстрапирамидного и церебиллярного характера. Расстройства речевой моторики, которые развиваются параллельно с формированием категорий языка, Худот относил к совершенно другим формам речевой патологии. Он назвал их анартриями, но сейчас мы понимаем, что это алалии, и вызваны они именно расстройствами функций языковой системы и афферентного синтеза артикуляторных позиций.

Профессор М. Кроль в своей монографии «Основные невропатологические синдромы» (1933 г.) четко описал патогенез дизартрических расстройств: «двустороннее выпадение функций кортико-нуклеарных путей к ядрам двигательных, черепно-мозговых нервов (VII, IX, X, XI, XII) дает картину ПБС с расстройством жевания, глотания, голосообразования с дизартрией, нарушением артикуляции, так как нарушены иннервации мышц языка, нёба, глотки, голосовых связок, а также лицевых мышцы. Но в мышцах языка нет атрофий. Характерными для ПБС являются насильственный смех и плач. К корковым экстрапирамидным двигательным областям относится премоторная зона (поле 6) и путь кортико-мосто-мозжечковый, связывающий кору головного мозга в лобной, затылочной, височной и теменной областях через ядра варолиевого моста с мозжечком».

Исследования Райковица (1958 г.) была доказана ведущая роль премоторной системы мозга, которая интегрирует корковые, экстрапирамидные и периферические афферентные импульсы для моторики черепных нервов.

Как видим, неврологические исследования значительно проливают свет на патогенез дизартрических расстройств речи.

С 1968 г. в Советском Союзе стали открываться специальные учреждения — стационары, детские сады, школы-интернаты, санатории для

детей с церебральным параличами и с дизартриями, где дети могли получать необходимое лечение и обучение. Стало возможным изучение дизартрий на практическом материале исследований различных форм детского церебрального паралича и путей реабилитации больных с этим заболеванием (работа ортопедов-хирургов, невропатологов, врачей по лечебной физкультуре, логопедов, психологов, педагогов, воспитателей).

К 1990-м годам были подготовлены кадры, которые могли на основе патогенеза строить свою логопедическую и лечебно-коррекционную работу (в ховринской, московской неврологической больнице №18 и центре патологии речи и нейрореабилитации).

Профессор, доктор медицинских наук Елена Николаевна Винарская, дочь Ольги Владимировны Правдиной, была вдохновенной, талантливой исследовательницей речевых расстройств при различных патологиях мозга. Этим исследованиям и нахождению коррекционных путей к реабилитации больных она посвятила всю свою жизнь. Подготовила плеяду умных, профессионально грамотных логопедов.

Е. Н. Винарская под термином дизартрия понимала следующее: различные расстройства в непосредственно двигательном звене речевых актов, которые обуславливаются очаговыми поражениями центральной и периферической нервной системы. Симптомы дизартрии — это расстройства артикуляции, а также расстройства голосообразования, темпа, ритма и интонации. Монография Е. Н. Винарской «Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга» — единственная работа, где подробно рассматриваются вопросы речи при дизартрии, а также излагаются анатомия и работа периферического аппарата речи, которым управляет нервная система. В ней обсуждаются сложные проблемы неврологических аспектов преобразования артикуляционных движений в звуки речи при бульбарной патологии, ПБП, мозжечковом синдроме и кинестетических нарушениях.

Клинические проявления дизартрических расстройств речи у детей

Дизартрические расстройства речи у ребенка чаще всего возникают при врожденной патологии двигательного анализатора мозга на фоне общедвигательных расстройств движений при детском церебральном параличе, все движения ребенка искажены. Изолировано дизартрические расстройства речи также могут быть проявлены при инсультах, при расстройствах мозгового кровообращения, при локальных поражениях мозга, затрагивающих речедвигательные пути центральной нервной системы или при подкорковых экстрапирамидных поражениях мозга.

В клинике речедвигательных расстройств наблюдаются различные нарушения подвижности мышц, участвующих в произносительном процессе: эти состояния мышечной патологии по клинической неврологической терминологии можно определить как спастический парез, ригидность (расстройства тонуса и реципрокности при смене активности и расслабления), а также гиперкинезы (атетоидные, хореиформные, хореические), атаксии-дисметрии.

В логопедическом обследовании специалист «видит» эти расстройства, которые всегда проявляются специфической формой патологии подвижности мышц речевого аппарата и «слышит» неправильно организованную просодическую структуру речепроизносительного комплекса. На слух логопед всегда может отличить одну форму речепроизносительного расстройства от другой, будь то спастико-паретическая, спастико-ригидная, гиперкинетическая, атактическая или смешанные формы дизартрического расстройства речи.

Почему логопед может «услышать» форму дизартрии? Потому что каждой форме дизартрии (а их восемь) соответствует свой особенный рисунок стиля фонетического нарушения: ритм, тон, голос, темп, тембр, паузы, скорость, переключаемость, интонирование, а также разборчивость и выразительность речи «страдают» по-своему.

Неврологические расстройства движений мышц речевого аппарата и патогенез той или иной формы дизартрии у ребенка логопед может самостоятельно определить после соответствующей практики совместной работы с невропатологом.

Кроме просодических (фонетических) расстройств речи возможны также и нарушения фонематических дифференциаций, в связи с чем возникают пропуски и замены звуков (не путать с искажениями).

Подобные трудности ребенка в реализации отдельных групп фонем (или одних фонем) вызваны совершенно другим неврологическим дефектом — не эфферентным нарушением движений, а афферентным нарушением чувствительности от производимых работ по артикуляции. Эти кинестетические нарушения артикуляторных действий преодолеваются различной тренировкой логопедической лечебной физкультуры. При корковых дизартриях локализация поражения находится в соответствующих корковых отделах речедвигательной системы (4–6 поле премоторной системы). Логопед наблюдает незначительные двигательные нарушения подвижности мышцы языка в процессе артикулирования либо исполнительного плана, либо регулирующего плана организации движений.

В книге «Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей...» автором описана патогенетически обоснованная логопедическая работа с различными формами дизартрий. Предлагаются дифференцированные способы массажа и тренировки артикуляционной подвижности, а также методики развития голосообразования и речевого дыхания. Даны уникальные примеры совместного анализа речедвигательной патологии детей с анартриями логопедом (автор) и доктором медицинских наук, профессором Е. Н. Винарской. Опыт нашей совместной работы, безусловно, является важным шагом в понимании логопедом очень сложных функциональных перестроенных процессов нервной системы и настройки самоорганизующейся речевой системы на произносительную деятельность.

В книге описана комплексная логотерапевтическая восстановительная работа, включающая необходимость психологического, неврологического, нейролингвистического и фонетико-фонематического анализа расстройств под названиями дизартрия и анартрия.

Предложена литература не только для понимания дизартрических расстройств речи, но также расширяющая представление логопеда по проблемам философии, сознания, внутренней речи, слуха, мозговой организации мышления и воссоздающего воображения. Автор считает, что только целостный взгляд на проблему человека поможет правильно видеть, понимать, чувствовать и уметь настраиваться на процесс восстановления речи с больным ребенком и взрослым пациентом.

Петрова Елена Валентиновна,

учитель-логопед, ГБОУ СОШ №705, (Москва),

Основные направления формирования речевой активности у неговорящих детей с умственной отсталостью

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления логопедической работы с неговорящими детьми, имеющими умственную отсталость. Она включает поверхностный обзор этиологии и патогенеза недостаточного речевого развития у детей с нарушениями интеллекта, исходя из которых, сформулированы направления по формированию речевой активности. Статья рассчитана на специалистов, работающих с детьми, имеющими разные степени умственной отсталости, а так же на родителей, чьи дети имеют вышеуказанную патологию.

Ключевые слова: нарушения интеллекта, умственная отсталость, формирование речевой активности, безречевые дети, полимодальный подход.

У детей со сниженным интеллектом отмечается органическое поражение мозга, носящее диффузный характер, что влечет за собой нарушения всех познавательных процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления, речи. Разлитой характер поражения обуславливает

полиморфные нарушения речи, включающие все стороны речевого развития.

Отсутствие речи, как правило, встречается у детей с тяжелой или глубокой степенью умственной отсталости. Однако, безречевые дети могут встречаться и при легкой и умеренной степенях, при этом отсутствие речи обуславливается социальным фактором, неблагоприятной речевой средой. Для них характерно либо полное отсутствие речи, включающее лишь инстинктивные звуки (крик, плач, смех) без понимания чужой речи, либо у них все же наблюдается способность к пониманию и образованию речи, но она крайне примитивна и бедна. Данные различия обусловлены глубиной и своеобразием структуры дефекта, степенью нарушения языковых способностей, в том числе склонностью к звукоподражанию, эмоционально-волевыми особенностями, а также социальным окружением, в котором находится ребенок [7].

Вышеописанные дети позднее и медленнее вступают в эмоциональный контакт со взрослым. Долгое время звучащая речь их мало интересует, они недостаточно прислушиваются к ней. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого, что обуславливает пониженный эмоциональный окрас произносимых ими звукокомплексов. Однако они улавливают интонацию и правильно реагируют на нее. Но содержание обращенной к ним речи понимают гораздо позднее сверстников, не имеющих интеллектуальные нарушения.

У детей с нарушениями интеллекта спонтанный лепет появляется в период от 12 до 24 месяцев, а первые слова в период от 2,5 до 5 лет (И.В. Карлин, М. Стразулла)

У говорящих детей с умственной отсталостью активный словарь состоит преимущественно из имен существительных, обозначающих хорошо знакомые предметы, и бесприставочных глаголов. Имена прилагательные встречаются редко и представляют собой простые характеристики типа "большой/маленький", "хороший/плохой" [8]. Для

выражения своих эмоций, желаний и отношения к происходящему дети предпочитают использовать указательные жесты и мимику, а не речь.

С. Я. Рубинштейн основной причиной, обуславливающей такое состояние речи, считал слабость замыкательной функции коры головного мозга, медленную выработку новых дифференцировочных условных связей в анализаторах.

Л. Г. Парамонова выделяет несколько причин нарушения речи у умственно отсталых детей, основными из которых являются:

- общее недоразвитие познавательной деятельности;
- недоразвитие фонематического восприятия: дети недостаточно точно и четко воспринимают речь окружающих, долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими [5];
- недоразвитие речевой моторики. Среди умственно отсталых детей часто встречаются параличи, парезы, гиперкинезы [3]. Точность речевых движений обеспечивается слуховым и кинестетическим контролем, который оказывается неточным.

В. Г. Петрова среди многообразных причин нарушения речи у детей с умственной отсталостью основной считает недоразвитие познавательной деятельности [7].

Вышеперечисленные причины определяют основные направления работы по формированию речевой активности у детей, имеющих недостатки интеллектуального развития:

1. Развитие познавательной деятельности.
2. Формирование связей в головном мозге в области слухового и двигательного анализаторов, по принципу обратной связи путем развития:
 - а) слухового восприятия;
 - б) артикуляционной моторики.
3. Развитие подражательной способности.

В формировании речевой активности нуждаются неговорящие дети, имеющие любую степень умственной отсталости, независимо от возраста.

Работу по развитию речи следует начинать как можно раньше. При построении занятий с ребенком, имеющим недостаточность интеллектуального развития необходимо учитывать то, что дети в большей мере воспринимают наглядный материал, чем словесную инструкцию [9]. Так же, важным является то, что если какие-либо навыки были усвоены, то их будет достаточно сложно изменить или скорректировать. Поэтому нежелательно допускать усвоение неточного навыка, и особенно тщательно и долго закреплять правильные речевые навыки. У детей с умственной отсталостью снижена мотивация, поэтому их необходимо часто побуждать к выполнению заданий и поощрять успехи.

По возможности, нужно проводить занятия в сенсорных комнатах и уголках, это поможет создать более эмоционально насыщенное логопедическое занятие, которое способствует установлению положительного эмоционального контакта между ребенком и взрослым. Необходимо увязывать речевую деятельность ребенка с его реальными потребностями (для бытовой речевой практики). Занятия должны проводиться с опорой на разные модальности (зрительную, слуховую, тактильную, обонятельную, вкусовую) – полимодальный подход способствует формированию большого количества межанализаторных, ассоциативных связей в головном мозге [4]. Речевой материал необходимо подбирать таким образом, чтобы он не противоречил онтогенетическому принципу речевого развития. Детей побуждать к воспроизведению слов обозначающих не только предметы, но и действия, и качества предметов.

Развитие познавательной деятельности

Для создания интереса к окружающему миру, стремления к общению, формирования полезных бытовых привычек необходим эмоционально-положительный фон не только на занятиях, но и дома в семье. Родителям необходимо доброжелательно и спокойно относиться к воспитанию ребенка, постепенно включать его в посильные практические домашние дела, создавать правильный режим дня.

Уже на ранних этапах развития важно активировать общение ребенка с матерью. Оно способствует формированию положительных личностных качеств. Речь взрослого должна быть простой по содержанию, четкой по произношению, эмоционально насыщенной и связанной с ребенком, что будет побуждать его повторять за взрослым слова и звукокомплексы.

Важную роль в формировании познавательной активности ребенка играет практическая деятельность, которая расширяет его жизненный опыт и способствует возникновению новых потребностей и интересов, что приводит к необходимости речевого общения со взрослыми, т.е. повышает мотивацию к речевой деятельности [6].

Развитие артикуляционной моторики

Развитие артикуляционной моторики проводится в двух направлениях: развитие кинетической и кинестетической основы артикуляторных движений. Необходима максимальная наглядность и конкретность методических приемов. Нужен четкий, неторопливый показ заданного движения на себе, перед зеркалом;

С детьми, имеющими тяжелые интеллектуальные нарушения, проводятся как активная, так и пассивная артикуляционные гимнастики.

Активная гимнастика включает активные движения губ, языка, мышц лица, которые необходимы для формирования четких артикуляционных движений.

При обучении произвольным артикуляционным движениям на начальном этапе ребенка просят подуть, покашлять, поцеловать, плюнуть, показать язык, улыбнуться, закрыть глаза, показать зубы, закрыть/открыть рот, облизать нижнюю и верхнюю губу и пр. [1]. Следует отметить, что нежелательно вышеупомянутые упражнения называть аналогично упражнениям в распространенной артикуляционной гимнастике, типа: «Лошадка», «Заборчик», «Часики» и пр., так как у таких детей образные представления не достаточно развиты, и подобное преподнесение не будет являться целесообразным.

При невозможности самостоятельного выполнения – нужное движение логопед формирует пальцами, шпателем, зондом (пассивная артикуляционная гимнастика).

Выполнение пассивных движений органов артикуляции способствуют включению в процесс движения мышц, до этого бездействующих, что создает условия для формирования произвольных движений речевой мускулатуры. При этом происходит стимулирование кинестетических ощущений, необходимых для развития подвижности губ, языка, лица.

Пассивная гимнастика для губ включает такие упражнения как: собирание губ в «трубочку»; растягивание губ в улыбку; поднятие верхней губы; опускание нижней губы и др. Все движения выполняют 3-4 раза, несколько раз в день.

Для языка используют такие приемы как: прижимание шпателем кончика языка ко дну ротовой полости, пассивное приподнимание кончика языка шпателем к твердому нёбу или к верхней губе, осторожное подтягивание языка вперед на нижнюю губу и отвод в стороны и др.

Развитие слухового восприятия

Для развития слухового восприятия необходимо постоянно привлекать внимание детей к звукам окружающего мира, как дома, так и на улице, учить узнавать услышанный звук.

Детей учат повторять слоги, различать на слух речевые и неречевые единицы.

Постоянное обогащение представлений детей об окружающих звуках улучшает ориентировку в пространстве, регуляцию движений. Разнообразие звучания музыкальных инструментов улучшает эмоциональный настрой к занятиям[2].

При развитии слухового восприятия целесообразно использовать натуральные предметы, музыкальные инструменты, макеты, картины. Занятия в помещении должны включать прослушивание аудио записей

бытовых и уличных шумов, голосов животных и птиц; На прогулке важно учить детей прислушиваться к шумам, узнавать их и учиться им подражать.

Для вышеупомянутых целей используются такие игры как: «Угадай, кто кричит/что шумит», «Узнай, откуда звук», «Барабан или дудка», «Слушай и покажи», «Послушай и повтори» и др.

Развитие подражательной способности и формирование словаря

Для того, что бы вызвать у ребенка потребность в подражании речи взрослого, необходимо её эмоционально окрашивать, создавать ситуации, требующие общения, выполнения элементарных поручений. Так же, взрослый должен организовать игры и совместную деятельность с ребенком. Все это поможет создать благоприятный эмоциональный фон у ребенка, что будет способствовать развитию его подражательной способности.

После того как у ребенка возникла потребность в подражании речи взрослого, необходимо добиваться от него воспроизведения отдельных слогов. Сначала открытых, повторяющихся, а затем и одно-, двух- и трехсложных слов включающих те согласные, к которым лучше всего подготовлены звукопроизводящие органы. Целесообразно использовать слова, соответствующие следующим схемам: СГСГ (вода, мыло), СГС (дом, дай), СГГС (паук, пион), СГССГ (тапки, майка), СГСГСГ (машина, сапоги), СГСГС (лимон, веник). Слова необходимо подбирать те, которые пригодятся в бытовых условиях, с помощью которых ребенок сможет выражать свои желания, эмоции, составлять просьбы. Рекомендуется исключить абстрактные понятия и слова, которые не будут иметь практического применения на начальном этапе.

При визуализации слов нужно использовать не картинки, а натуральные предметы, природные материалы, чтобы дети могли их потрогать, понюхать, при возможности, попробовать на вкус. Такой подход будет способствовать формированию устойчивых ассоциативных связей, лучшему усвоению материала, повышенному эмоциональному фону.

Все вышеперечисленные направления логопедической работы будут эффективными только в совокупном своем применении. Для формирования речевой активности у ребенка, имеющего умственную отсталость, необходима не только узконаправленная речевая работа, но и общеобразовательная работа по созданию представлений об окружающем мире, путем совершенствования познавательной деятельности, слухового и тактильного восприятия. Что бы побудить ребенка к отражению речи за взрослым – необходимо создать благоприятную обстановку, которая повысит эмоциональный фон и сформирует положительное отношение к занятиям. Результат будет зависеть от степени умственной отсталости, своевременности начала занятий, применения полисенсорного и комплексного подхода.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). — М., 1989
2. Головнич Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с. — (Коррекционная педагогика)
3. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-то . — М.: Просвещение, 1983. — 136 с, ил.
4. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий : [пособие для учителя-дефектолога] /М.И. Лынская ; под ред.С.Н. Шаховской. — М. : ПАРАДИГМА, 2012. — 128 с. — (Специальная коррекционная педагогика).
5. Парамонова Л. Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции.- В сб.: Обучение во вспомогательной школе. М.- Л., 1973.
6. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М. : Академия, 2002. — 160 с. — (Высшее образование)
7. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.
8. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. — метод.пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. — Курск: Курск.гос. ун-т, 2007. — 121 с.
9. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология".— 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986.-192 с.

Прищепова Ирина Владимировна

доцент кафедры логопедии,

ФГБОУ ВПО РГПУ им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)

Состояние объема и качества словаря существительных у школьников с дизорфографией

Аннотация. В статье дан сравнительный анализ результатов экспериментальной работы по исследованию состояния словаря существительных у младших школьников с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым статусом. Определение недостатков объема и качества словаря существительных у выделенных подгрупп детей с ОНР позволяет определить механизмы деструктивного усвоения ими морфологического принципа орфографии. Материалы являются основой для определения дифференцированной логопедической работы по преодолению дизорфографии.

Ключевые слова: дизорфография, лексикон, механизмы, принципы орфографии, языковые обобщения, парадигматические и синтагматические отношения.

Словарный запас ребенка во многом предопределяет успешность овладения им орфографии, в частности, морфологическим принципом [1, 4, 5, 8, 9]. Актуализация ряда орфограмм базируется на сформированности понятий о предметах и явлениях, умении найти и выбрать нужное слово из семантического поля, ближнеродственное - из цепочки родственных слов, сравнить слово с другими словами по семантическим и ситуационным признакам, по звуковому и акцентологическому контуру.

Исследование словаря имен существительных младших школьников проводилось нами с учетом представлений когнитивной психологии о моделях хранения, переработки и актуализации информации [10], организации и функционировании семантических полей [6, 7], теории слова [2, 12], а также современных представлений об особенностях лексикона у детей с речевым недоразвитием [3]. Интерпретацию данных мы осуществляли на основе модели организации лексической системности [11].

В нашем исследовании участвовало 90 обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР, 3-го уровня речевого развития неосложненного генеза) (ЭГ), по 30 второклассников, третьеклассников и четвероклассников

и такое же количество сверстников без речевой патологии (КГ). У второклассников ЭГ отмечались недостатки предпосылок усвоения орфографии, у третьеклассников ЭГ и четвероклассников ЭГ - разная степень выраженности дизорфографии. Качественный и количественный анализ результатов диагностики проводился с учетом выделения пяти уровней выполнения заданий, двухфакторного дисперсионного анализа, сравнения средних значений, множественных сравнений на основе критерия Шеффе. Все результаты были статистически значимыми. Наиболее высокую результативность продемонстрировали учащиеся КГ по сравнению со сверстниками ЭГ.

Отметим закономерности словарного запаса детей двух групп. У 53,3% второклассников, 50% третьеклассников и 83,3% четвероклассников КГ словарь соответствовал возрастной норме, что позволило показать и назвать все 264 предъявленные картинки (высокий уровень). Ни один ребенок ЭГ не смог выполнить задание столь успешно. Дети КГ демонстрировали достаточный уровень генерализации, оптимальность актуализации, выбора и скорости воспроизведения лексем, объединяли одним словом названия предметов живой и неживой природы, подбирали к обобщающему слову группу лексем, составляющих ядро семантического поля. Отмечался высокий уровень понятийного поиска слова. Языковые обобщения были сформированы. Между лексемами чаще устанавливались парадигматические отношения (*яблоко/фрукт*) и реже - синтагматические (*яблоко/красное*). Ученики воспроизводили многообразные родо-видовые понятия. Энгаммы были автоматизированы (дни недели, месяцы).

Объем словарного запаса 13,3% второклассников, 10% третьеклассников и 16,7% четвероклассников ЭГ, а также 46,7% второклассников, 50% третьеклассников и 16,7% четвероклассников КГ приближался к уровню возрастной нормы (уровень выше среднего). Дети ЭГ не усвоили отдельные слова с обобщенным, отвлеченным значением (например, *водный транспорт, инструменты*). Единичные замены слов,

близких по семантике, были связаны со смешением родовидовых признаков соответствующих понятий (чашка/*чайник*, молоток/*топор*). Отмечалось неоправданное расширение или сужение значения лексемы в результате недостаточно систематизированных операций поиска и выбора слова, использования неверной стратегии его актуализации из семантического поля на основе сходства ситуации (например, «головные уборы» заменяли «одеждой»).

Трудности актуализации слов проявлялись в длительных паузах, необходимых для выбора и называния нужных слов. Детей ЭГ отличал медленный темп работы по сравнению со сверстниками КГ.

Школьники КГ в единичных случаях заменяли низкочастотные слова по ситуативным признакам (шинель/*мундир*). Процесс выбора и актуализации слова происходил быстро и автоматизировано.

У большинства реципиентов ЭГ (70% второклассников, 80% третьеклассников, 66,7% четвероклассников) объем словаря находился в пределах бытовой тематики (средний уровень). В отличие от сверстников КГ, учащиеся ЭГ не усвоили названия отдельных предметов живой и неживой природы. Они отказывались отвечать, объясняли, что не знают названия картинок, на которых изображены: локоть, стопа, каменщик, столяр, фуражка, рубанок, арфа. Ситуативный характер использования слова, деструктивность становления ряда обобщающих понятий вызывались недостатками сукцессивно-симультанных операций классификации субъектов, объектов и предметов. Поэтому дети ЭГ не могли одним словом (гиперонимом) объединить названия нескольких картинок (гипонимов) (например, в тему «профессии» включить слова: «учительница», «маляр», «шофер», «каменщик»). Ошибочный выбор слов производился и на основе семантической их близости в результате смешения родовидовых (кружка/*стакан/чашка/бокал*) и ситуативных признаков предметов(ложка/*кухня*).

У 16,7% третьеклассников, 10% второклассников и 16,7% четвероклассников ЭГ словарный запас был ограничен исключительно бытовой тематикой (уровень ниже среднего). Бедность стратегий выбора слов проявлялась в преимущественном выделении лексем с учетом их формально-звуковых и акцентологических признаков (поезд/пояс). Учитывая физиологический закон силы, можно предположить, что в речевой системе испытуемых ЭГ семантические связи не являлись доминирующими. Поэтому в ходе поиска искомого слова с их языковым сознанием не анализировались отношения лексемы с образом предмета, передаваемым изображением на картинке, не затормаживались звуковые, акцентологические, ситуативные связи. Не учитывалась частота употребления того или иного значения каждой лексемы. Это отражает незавершенность этапов формирования ситуационных и тематических полей.

Дети ЭГ ошибались при установлении адекватных связей между звуковым, зрительным образом слова и его денотативным, понятийным или контекстуальным содержанием. Они испытывали трудности при дифференциации общих (интегральных) и различающихся (дифференциальных) смысловых компонентов (сем как минимальных единиц языкового плана содержания). Словарю имен существительных младших школьников ЭГ не присущи свойства динамической функциональной системы с устойчиво организованными синтагматическими и парадигматическими связями между лексемами и семантическими полями. При актуализации слов дети ЭГ, в отличие от одноклассников КГ, преимущественно опирались не на парадигматические, а на синтагматические связи, что выражалось в вербальных парафазиях.

Мы не выявили у детей низкого уровня выполнения задания. С учетом анализа полученных результатов нами были выделены две подгруппы школьников.

У детей *первой подгруппы* (83,3% второклассников, 90% третьеклассников и 83,3% четвероклассников ЭГ; 46,7% второклассников, 50% третьеклассников и 16,7% четвероклассников КГ) ошибки вызывались недостатками организации и функционирования ядра семантического поля и близлежащих к нему структурных звеньев лексической системы, в частности неавтоматизированностью механизма выбора имен существительных, недостатками операций выделения пресуппозиции их лексического значения, т. е. семантического компонента суждения, необходимого для правильного осмысления и употребления лексемы. У детей отмечались ошибки формально-семантического уровня: замены семантически близких слов, относящихся к одному семантическому полю и выражающих отношения подобия (клюква/*брусника*, нора/*берлога*); замены слов на основе внешнего сходства предметов (веревка/*ленточка*, танк/*броневик*); замены слов на основе установления родовидовых отношений (лисенок/*зверь/животное*); замены слов, объединенные общностью ситуации (тетради/*класс*, батарея/*вода*); замены слов описанием их функциональной принадлежности (ложка/*чтобы кушать*); замены слов-наименований описанием ситуации, с которой связан предмет (труба/*это когда трубач играет*); замены слова-наименования описанием его признака, т.е. воспроизведение синтагматической связи (земляника/*сладкая*, кот/*пушистый*); замены слов словообразовательными «неологизмами» (повар/*кашеварщик*, арфа/*гуслиярка*); замены слов однокоренными словами (стекольщик/*стекло*, весна/*весенний*); замены слов звукоподражаниями (кошка/*мяу*, цыпленок/*пи-пи*); замены имен нарицательных именами собственными (собака/*Рекс*, пчела/*Майя*); замены слов-наименований лексемами молодежного сленга (учительница/*училка*, телевизор/*телек*); смешение слов, обозначающих часть и целое (поезд/*колесо*, ромашка/*листки*); употребление слов с неоправданным расширением их значений (вишня/*фрукт*, секретер/*мебель*); употребление слов с неоправданным сужением их значений (класс/*парты*, транспорт/*машина*);

интерференции (автомобиль/*авто*, компьютер/*комп*) и контаминации(пушка/*пушкалет*) как проявления одного из видов звуковой ассоциации лексем.

Ошибки школьников *второй подгруппы* (16,7% второклассников, 10% третьеклассников, 16,7% четвероклассников ЭГ) отражали недостатки функционирования разных звеньев лексической системы, операций актуализации и выбора слов-наименований ядра и периферии семантического поля. Отмечалась деструктивность становления пресуппозиции лексического значения слова и его утвердительной части.

Таким образом, в первом случае дети не усваивали классифицирующие смысловые компоненты лексического значения слова, составляющие необходимое условие его правильного осмысления и употребления. Во втором случае затруднения в усвоении детьми ЭГ утвердительной части лексического значения слова вызывались недостаточностью дифференциальных смысловых компонентов, с помощью которых в норме слово отличают от всех других слов этого рода. Доминировали стратегии выбора лексем на основе установления акустических и акцентологических связей, что приводило к ошибкам формально-звукового характера (кот/*кит*, танк/*банк*, пианист/*артист*) и формально-ритмического характера с актуализацией слов бытового словаря и образованием «неологизмов» (тачка/*прачка/ткачка*, катушка/*подушка*).

Литература

1. Богдавленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). Учебн. пособие для вузов. – М.: Наука, 1986. – 639 с.
3. Воробьева В. К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией // Нарушения речи и голоса у детей. / Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 47 – 55.
4. Гвоздев А. Н. Основы русской орфографии. – М.: Изд-во Учпедгиз, 1951. – 119 с.
5. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). – М.: Просвещение, 1965. – 335 с.
6. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. – М.: Изд-во АН СССР, 1965. – 248 с.
7. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: Учебн. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Академия, 2002. – 345 с.
8. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб.пособие для студ. пед. учеб. заведений / М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

9. Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 295 с.
10. Солсо Р. Когнитивная психология. – Тривола: Либерия, 2002. – 598 с.
11. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
12. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика: Учебн. пособие. Изд-е 5-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 336 с.

Проскуракова Наталья Николаевна

учитель – логопед, ГБОУ СОШ № 398 (г. Москва),

Логопедическая диагностика навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация. В статье излагается научно-практический опыт работы по логопедической диагностике навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. По мнению автора, работа по развитию звукового анализа и синтеза у дошкольников с ОНР имеет свои специфические особенности, которые следует учитывать при организации логопедической работы. Важно провести диагностику, что позволит правильно определить основные задачи коррекции по данному направлению.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (далее ОНР), дошкольники, фонематический слух, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, звуки, логопедическая диагностика, дислексия, дисграфия.

Навыки звукового анализа и синтеза должны формироваться на «фундаменте» фонематического восприятия.

Ж.В.Антипова, Н.В.Горина отмечают, что высшей ступенью развития фонематического восприятия является звуковой (фонематический) анализ и синтез. Авторы охарактеризовали звуковой анализ как операцию мыслительного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов [1].

А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова рассматривают звуковой анализ, как сложный процесс, развернутый по составу операций и требующий с самого начала формирования активности и произвольности [4].

А. Р. Лурия отмечает, что звуковой анализ с самого начала своего формирования является произвольной деятельностью. Процесс выделения звуков происходит либо сразу при помощи проговаривания слова про себя, «в уме», или замедленно, развернуто — на основе громкого или шепотного проговаривания слова вслух, «артикуляторного прощупывания его элементов» [5].

Н. Х. Швачкин, А. Н. Гвоздев пришли к выводу о том, что звуковой анализ не может быть сформирован без участия процессов фонематического восприятия, требуется полная сохранность фонематического слуха. При этом следует учитывать тот факт, что формирование речевого слуха осуществляется при ближайшем участии артикуляционного аппарата в процессе активного артикуляционного опыта [4].

Л.Ф. Спинова, А.В. Ястребова считают, что для осуществления звукового анализа необходимы два условия: умение выделить фонемы в слове и правильно их дифференцировать, а также умение представить звуковую структуру слова в целом, а затем, анализируя ее, выделить звуки, сохраняя и фиксируя как количество, так и правильный порядок их в слове [9].

Организация исследования. Была обследована группа детей, которая состояла из 2 девочек и 13 мальчиков пятилетнего возраста с ОНР II – III уровня. Обследованные дошкольники обладали нормальным слухом и сохранным интеллектом. У детей наблюдался низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия, неподготовленность к звуковому анализу и синтезу.

Цель исследования: выявление степени сформированности навыков звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II - III уровня и составление задач коррекционно - логопедической работы по данным направлениям.

Объект исследования – навыки звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Предметом исследования является логопедическая работа, направленная на диагностику нарушений звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Гипотеза исследования. Можно предположить, что у старших дошкольников с ОНР не достаточно сформированы навыки звукового анализа и синтеза.

Методика исследования адаптирована на основе рекомендаций авторов: Р.И. Лалаевой [3], Г.В.Чиркиной [8], Т.Б. Филичевой [7], Г.А. Волковой [2], Т.А. Ткаченко[6].

Обследование навыков звукового анализа и синтеза.

Методика исследования включает следующие разделы:

Раздел I. Исследование состояния звукового (фонематического) анализа.

I этап.

Элементарная форма фонематического анализа.

◇ выделение (узнавание) звука на фоне слова

Задание 1:

Инструкция: «Слышишь ли ты...?»

звук [О] в слове ОЛЯ

звук [А] в слове ЛИСА

звук [У] в слове АКУЛА

звук [П] в слове СУП

звук [К] в слове КАНАТ

звук [М] в слове СУМКА

◇определение наличия – отсутствия звука в словах

Задание 2:

Инструкция: «Положи камушек в стаканчик, если услышишь звук...».

У: лук, пол, укол, нога, диван, кенгуру, кубики.

Б: дом, бант, поле, будка, банан, панама, барабан.

Задание 3:

Инструкция: «Найди только те картинки, в названии которых есть звук...»

Д: дом, молоток, дверь, кукла, сундук, колесо, майка, удочка, дыня, тыква.

◇ определение общего звука в словах

Задание 4.

Инструкция: «Догадайся, какой общий (одинаковый) звук в следующих словах»:

Осы, дОм, днО;

пиЛа, Лампа, стоЛ;

Савок, миСка, наСоС.

◇ вычленение правильно произнесённого слова из ряда искажённых аналогов

Задание 5:

Инструкция: Кинь мне мяч, когда услышишь правильно произнесённое слово.

Кимон, вимон, римон, лимон, нимон;

Кактуш, кактум, кактус, кактув, кактуч.

II этап.

Более сложная форма фонематического анализа.

◇ вычленение первого и последнего звука из слова

Задание 6.

Инструкция: «Рассмотри картинки, назови их и определи, с какого звука начинаются эти слова».

Иглы, аист, облако, удочка.

Мак, коза, вишня, бегемот.

Задание 7.

Инструкция: «Рассмотри картинки, назови их и определи, каким звуком заканчиваются эти слова».

Пила, грибы, кольцо, шарики.

Лак, зонт, чашка, сарафан.

◇ определение места звука в слове (начало, середина, конец слова)

Задание 8.

Инструкция: «Где ты слышишь звук ... в слове..., в начале, в конце или в середине?».

И: ива, такси, винт, малина.

Н: ноты, лимон, бант, канат.

III этап.

Сложная форма фонематического анализа.

Выявление способности ребёнка, свободно и сознательно ориентироваться в звуковом составе слова, производить сложные операции над его элементами.

1) Определение уровня сформированности звукового анализа, доступного ребёнку.

◇ определение количества звуков в слове

Задание 9.

Инструкция: «Определи количество звуков в словах».

Сок, каша, торт, лимон, улитка.

◇ определение последовательности звуков в слове

Задание 10.

Инструкция: «Назови последовательно, один за другим звуки в слове».

Дом, муха, кран, нитки, кубики.

◇ преобразование слов путем замены, добавления звуков и слогов

Задание 11.

Инструкция: «Замени в слове звук [...] на звук [...]. Какое новое слово получилось?».

[м]- [р]: мак - рак

[о]- [ы]: дом – дым

[м]- [т]: ком - кот

2) *Определение степени освоения ребёнком действия и сокращённой операции по звуковому анализу в ходе заданий, направленных на выделение звуков из слова «вразбивку».*

◇ называние второго, третьего, пятого и др. звуков в слове

Задание 12.

Инструкция: «Назови третий звук в следующих словах».

Суп, лужа, утка, лампа, кубики.

3) *Определение степени сформированности произвольной деятельности.*

◇ выделение последнего звука в анализируемом слове и придумывание ребёнком таких слов с этим звуком, чтобы он стоял на втором, третьем или любом другом месте

Задание 13.

Инструкция: «Выдели последний звук в слове и придумай слово, которое будет начинаться с этого звука».

Сова – ананас,

диван - носки,

дупло – облако,

щенок – колобок.

Раздел II. Исследование состояния звукового (фонематического) синтеза.

◇ составление слов из последовательно названных звуков

Задание 1.

Инструкция: «Составь слово из названных звуков».

К,О,Т; М,А,К; Ш,УБ,А; К,Р,А,Н; П,О,Л,КА.

◇ составление слов, из звуков, названных в нарушенной последовательности

Задание 2.

Инструкция: «Составь слово из звуков, данных в неправильном порядке».

А,Р,Ш; Д,М,Ы; Л,А,Н,У; З,О,Р,А; К, Б, А, Н, А.

При обработке результатов исследования использовалась четырехбальная шкала.

4 балла – ребёнок самостоятельно справился с заданием.

3 балла – ребёнок самостоятельно справился с заданием, но допустил

1 – 2 ошибки.

2 балла – ребёнок самостоятельно справился с заданием, но допустил 3 ошибки, часто приходилось выделять звуки голосом.

1 балл – ребенок испытывал значительные трудности в выполнении задания, допустил 4 - 5 ошибок, не смотря на помощь взрослого.

0 баллов – ребенок не справился с заданием или не захотел его выполнять.

Полученные результаты позволяют определить уровень сформированности фонематического анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста.

Максимальное число баллов за все задания – 60 баллов.

I уровень (высокий) – от 3,6 до 4 баллов (55 б. – 60 б.)

II уровень (средний) – от 2,6 до 3,5 баллов (39 б. – 54 б.)

III уровень (низкий) – от 1, 6 до 2,5 баллов (25 б. – 38 б.)

IV уровень (очень низкий) – менее 1,5 баллов (0 б. – 24 б.)

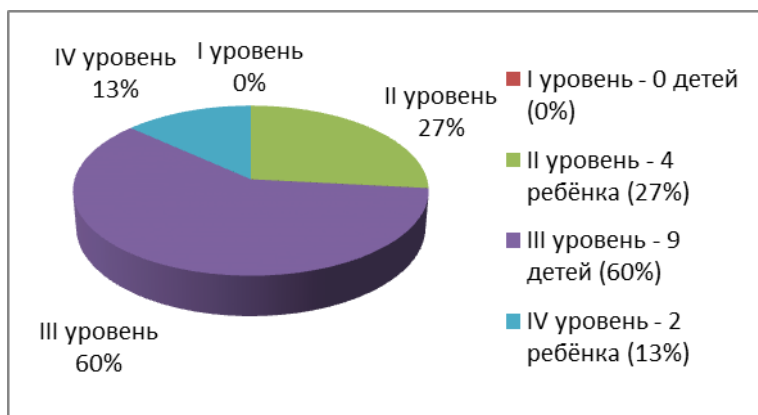
Высокий уровень сформированности (I уровень) фонематического анализа и синтеза не показал ни один из дошкольников контрольной группы, средний балл от 3,6 до 4. Таким детям должны быть доступны как простые, так и сложные формы фонематического анализа, и фонематический синтез. Для них характерно правильное и четкое выполнение всех заданий предъявленных логопедом.

Средний уровень сформированности (II уровень) фонематического анализа и синтеза показали 4 дошкольника, их средний балл от 2,6 до 3,5. У детей этой группы при фонематическом анализе и синтезе встречаются единичные ошибки: при вычленении первого (последнего) согласного звука в слове; при определении последовательности, количества звуков в слове, при определении места звука в слове по отношению к другим звукам (сложные формы фонематического анализа); при синтезе слов из 4-х - 5-ти звуков, данных в ненарушенной последовательности и из 3-х звуков данных в беспорядке.

Низкий уровень сформированности (III уровень) фонематического анализа и синтеза отмечается у девяти детей экспериментальной группы, их средний балл от 1,6 до 2,5. Фонематические процессы (анализ и синтез) сформированы недостаточно. Простые формы фонематического анализа доступны, сложные формы вызывают большие затруднения. Они испытывают трудности при определении места звука в слове (начало, середина, конец); при вычленении первого (последнего) согласного звука из слова; при определении последовательности звуков, количества звуков в слове, места звука в слове по отношению к другим звукам. Отмечаются большие трудности при синтезе слов из звуков данных, как в ненарушенной, так и нарушенной последовательности.

Очень низкий уровень сформированности (IV уровень) фонематического анализа и синтеза показали два испытуемых экспериментальной группы, их средний балл от 0 до 1,5. Эти процессы у детей не сформированы, им не доступны даже простые формы фонематического анализа, которые при нормальном онтогенезе формируются спонтанно - это выделение заданного звука на фоне слова; выделение начального ударного гласного из слова.

Диаграмма 1. Соотношение количества детей по уровням сформированности навыков звукового анализа и синтеза



Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что у детей с ОНР II - III уровня отмечается низкий уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о необходимости проведения с детьми рассматриваемой категории целенаправленной логопедической работы по формированию навыков звукового анализа и синтеза. Логопедическое воздействие требует разработки и применения комплекса специализированных коррекционных приемов, направленных на развитие фонематического анализа и синтеза.

Коррекционная работа должна проводиться по двум направлениям:

- развитие навыков звукового анализа
- развитие навыков звукового синтеза

Должны быть поставлены следующие задачи логопедической работы по формированию звукового анализа и синтеза:

- закрепление умения узнавать звук на фоне других звуков, на фоне слова, ряда слов
- развитие умения выделять первый и последний звук в слове
- развитие умения определять место звука в слове
- развитие умения определять количество звуков в слове
- развитие умения определять последовательность звуков в слове

- развитие умения преобразовывать слова путем замены, добавления звуков и слогов.
- развитие умения выделять звуки из слова «вразбивку».
- развитие умения составлять слова из последовательно названных звуков
- развитие умения составлять слова, из звуков, названных в нарушенной последовательности.

При определении направлений и этапов коррекционной работы по развитию операций фонематического анализа и синтеза необходимо опираться на ряд общепедагогических и специфических логопедических принципов; а также необходимо использовать разнообразные методы и приемы работы для повышения интереса детей к процессу обучения.

Использование в коррекционной работе постепенного усложнения языкового материала, а также разнообразие видов работы с ним помогает оптимизации процесса обучения.

Целенаправленная коррекционная работа позволяет сформировать навыки фонематического анализа и синтеза, а также значительно сокращает риск возникновения таких нарушений, как дислексии и дисграфии.

Литература

1. Антипова Ж.В., Горина Н.В. Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи. // В кн.: Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200с. – С.28.
2. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. – СПб., 1993.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М., 2004.
4. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной - М.: АРКТИ, 2005.
5. Основы логопедии и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1969.
6. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия – М., 2001.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием – М., 2000.
8. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Основы логопедической работы с детьми. – М., 2002.
9. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. -- М.: АРКТИ, 1997. - 131 с. (Библиотека практикующего логопеда)

Уварова Татьяна Борисовна,

учитель-логопед, к.п.н.,

МАДОУ Детский сад комбинированного вида №43 (г. Апрелевка, М.О.)

**Фонетические ритмо-рифмовки в логопедической работе по
преодолению фонетико-фонематического недоразвития у
дошкольников**

Аннотация. В статье представлена логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников с использованием рифмованных миниатюр – фонетических ритмо-рифмовок, рассматриваются требования к их созданию и алгоритм работы с ними для оказания положительного развивающего воздействия на максимально широкий спектр умений и навыков дошкольников.

Ключевые слов.: фонетико-фонематическое недоразвитие, фонематический слух, фонетические ритмо-рифмовки.

В настоящее время перед дошкольным образованием особенно остро встаёт вопрос о создании максимально благоприятных условий для развития способностей каждого ребёнка, творческого и интеллектуального потенциала. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) подчёркивается необходимость организации «видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества». [5,с.25] В требованиях к условиям реализации Основной образовательной Программы определены основные образовательные области, три из которых – социально-коммуникативное, познавательное и речевое развитие личности, – напрямую связаны с необходимостью оказания логопедической помощи нуждающимся в ней детям.

Речь – сложная многоуровневая система. Недостаток любого компонента системы может негативно сказаться на системе в целом. Речь является психической функцией и развивается в тесной взаимосвязи и взаимозависимости с другими психическими функциями ребёнка. При работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения, особенно важно

применять такие методы, виды работ, которые могли бы оказать положительное развивающее воздействие на максимально широкий спектр умений и навыков детей. Комплексный подход, который реализуется в процессе логопедического воздействия, способствует эффективности логопедической работы, которая в данном случае решает несколько коррекционных задач. В Программе логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников говорится о том, что помимо специфических логопедических приёмов рекомендуется регулярно применять упражнения, направленные на развитие слуховой памяти – запоминание рядов из 3-4 слов. Также рекомендуется широкое использование таких видов упражнений, как воспроизведение ритмов, сочетание отстукивания ритма и проговаривания, рифмованные фразы и т.п. [3]

На этапе автоматизации поставленных звуков на материале слов учителя-логопеды активно применяют такие виды работ, как проговаривание слов на автоматизируемый звук, называние картинок и пр. Одним из эффективных приёмов является следующий: детям предлагают произносить по картинкам слова, составляющие небольшую рифмо-ритмическую миниатюру. Мы назовём её фонетической ритмо-рифмовкой. Это небольшое стихотворение, состоящее из отдельных слов, объединённых не по смыслу, не грамматически, а по определённым фонетическим параметрам. Основные требования к созданию фонетических ритмо-рифмовок:

- максимальная насыщенность речевого материала (в данном случае – слов) автоматизируемым звуком;
- звук должен находиться в той позиции, которая требуется для того или иного этапа автоматизации;
- отсутствие в речевом материале неверно произносимых ребёнком звуков;
- расположение слов в каждой строке должно быть таким, чтобы слова образовывали определённый ритм, подобно стихотворной строке;

- последние слова в строках должны образовывать рифму.

Значение предлагаемых слов должно быть знакомо детям, особенно на первых этапах работы, чтобы избежать затруднений в назывании картинок и, как следствие, возникновения неуверенности ребёнка в себе. Но в последующем вполне допустимо использование 1-2 слов из пассивной или малознакомой ребёнку лексики, способствуя таким образом и развитию словаря, поскольку с помощью картинок значение слова можно уточнить и перевести в активный словарь или познакомить дошкольника с новым словом.

Одним из основных требований к логопедической работе по автоматизации звука в речи является необходимость максимальной насыщенности предлагаемого речевого материала автоматизируемым звуком. Данное требование в случае применения фонетических ритмо-рифмовок реализуется максимально: в каждом из предлагаемых слов присутствует автоматизируемый звук, причём в интересующей учителя-логопеда позиции. Ребёнок, проговаривая слова, образующие своеобразную стихотворную строку, произносит, в конечном итоге, подобие стихотворения, которое в последствии можно предложить заучить. Таким образом, уже на этапе автоматизации звука на материале слов можно начинать работу по развитию памяти посредством заучивания стихотворений. В фонетических ритмо-рифмовках нет сюжета они не несут какой-либо информации, как, например, детские стихи, но зато в них можно избежать присутствия слов с нежелательными звуками, которые пока не поставлены и не произносятся или искажаются дошкольниками. Возможность «попадания» в предлагаемый речевой материал слов с неверно произносимыми звуками можно полностью исключить, подбирая слова для каждого ребёнка индивидуально, учитывая особенности звукопроизношения. Отсутствие сюжета заставляет ребёнка заучивать слова, не связанные между собой ни логически, ни грамматически, ни

семантически, опираясь лишь на зрительную и вербальную память, а также на чувство ритма и рифмы.

Развитие умения слышать рифму, обучение подбору рифм – важные направления логопедической работы по развитию фонематического слуха дошкольников. Умение слышать конец слова и подбирать другое слово, отличающееся по значению, но похожее по звучанию – показатель развитости фонематического слуха. Поэтому в логопедической работе важным является на основе ориентировки детей на звуковую форму того или иного слова, привлечение внимания к слову как к некоему звуковому комплексу.

Для правильного звукопроизношения огромное значение имеет речевая просодия, которая включает просодические единицы потока речи: слоги, ритмические слоговые структуры, синтагмы и пр. [1] Чувство ритма формируется на основе способности воспринимать и отражать ритмично протекающие процессы. По выражению Г.А. Волковой, «ритм есть закономерное расчленение временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг акцентов». [2, с.26] Чувство ритма является основой правильного восприятия речи и речевого развития в целом. Умение правильно воспроизводить разнообразные ритмические рисунки способствует правильному усвоению ритмического рисунка слов, слоговой структуры, развивает навык словообразования. [4] В основе чувства ритма лежит восприятие и воспроизведение временных отношений в речи. Как составляющая сложного комплекса просодических элементов, представляющих собой *интонацию*, *ритм* теснейшим образом связан с последней. Ритм – это периодическое повторение соизмеримых речевых единиц. Минимальная единица ритма – ударный слог с примыкающими безударными слогами. Простая ритмическая группа содержит один ударный слог. В сложную ритмическую группу входят два и более ударных слога. При создании ритмо-рифмовок можно варьировать сложность ритмических

групп, развивая у ребёнка чувство ритма, внимание к стихотворному размеру.

Опора на картинку даёт дошкольнику дополнительную стимульную опору для запоминания речевого материала с целью последующего его воспроизведения. Картинный материал специально подобран с минимальным количеством информативных признаков для активизации мыслительных процессов ребёнка, зрительной и вербальной памяти. Задачу можно усложнять: закрывать отдельные картинки, увеличивать темп проговаривания слов и пр.

Алгоритм логопедической работы с применением фонетических ритмо-рифмовок может быть следующим:

1. предъявление карточки – зрительной опоры ритмо-рифмовки;
2. называние ребёнком картинок, изображённых на карточке – зрительной опоре ритмо-рифмовки, при затруднении оказывать ребёнку помощь;
3. повторное проговаривание ребёнком слов со зрительной опорой;
4. ускорение темпа произнесения ритмо-рифмовки со зрительной опорой;
5. проговаривание ребёнком слов ритмо-рифмовки, с частичной зрительной опорой: некоторые из картинок изъяты (закрыты);
6. проговаривание ребёнком слов ритмо-рифмовки, с частичной зрительной опорой и ускорением темпа;
7. воспроизведение ритмо-рифмовки без зрительной опоры (наизусть).

Приведём некоторые примеры фонетических ритмо-рифмовок для автоматизации звуков в различных позициях.

Для автоматизации [С] в начале слова и положении перед гласными :

САЙКА, СОВЫ, САМОКАТ,
САПОГИ, ПОСУДА, САД.

Для автоматизации [С] в положении перед гласным (рис. 2):

САНИ, СУМКА, СОМ, УСЫ,
СОК, НОСОК, СОВОК, ВЕСЫ,
БУСЫ, САМОКАТ, ОСА,

СУДНО, СУП, СУНДУК, КОСА.

Для автоматизации [Ш] в положении перед гласным:

ШАПКА, ШУБА, ШАРФ, МЕШОК,
ШИНА, ШИЛО, ПЕТУШОК,
ШУТ, МИШУТКА, ШАР, МАШИНА,
ШАЙБА, КАМЫШИ, КУВШИНЫ.

Для автоматизации [Ш] в сочетании с согласными:

ВИШНЯ, МАТРЁШКА, ЛЯГУШКА,
КОШКА, БУКАШКА, ПОДУШКА,
ДЕВУШКА, ЧАШКА, КУКУШКА,
БАБУШКА, ДЕДУШКА, ПУШКА,
ШЛЕМ, НЕВАЛЯШКА, КАТУШКА.

Для автоматизации [Л] в начале слов в положении перед гласными:

ЛАМА, ЛОДКА, ЛАК, ЛАДОШКА,
ЛАМПА, ЛУК, ЛОПАТА, ЛОЖКА,
ЛЫЖИ, ЛУЖА, ЛАПА, ЛОКОТЬ,
ЛОСЬ, ЛУНА, ЛОВУШКИ, ЛОШАДЬ.

Для автоматизации [Р] в начале слов в положении перед гласными :

РАКОВИНА, РАК, РАКЕТКА,
РОЗА, РАДУГА, РОЗЕТКА,
РЫБА, РАДИО, РОМАШКА,
РОТ, РАКУШКА, РЫСЬ, РУБАШКА.

При использовании в логопедической работе фонетических ритмо-рифмовок развиваются не только правильное звукопроизношение и фонематический слух, но и внимание дошкольников к звучащей и к собственной речи, словарь, зрительная и вербальная память, зрительное восприятие.

Литература

1. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н Логопедия. Дизартрия. – М.: Гуманитар.издат.центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.

2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
3. Коррекция нарушений речи: Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Автор-составитель Г.В. Чиркина. – М., 2008. – 272 с.
4. Микляева Н.В., Полозова О.А., Родионова Ю.Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ: Пособие для воспитателей и логопедов. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: сб. документов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – 56 с.

Ушакова Елена Викторовна

к.п.с.н, доцент кафедры логопедии ГБОУ ВО МГПУ (г. Москва)

Семья ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу специального образования взаимодействию семьи ребенка с особыми возможностями здоровья (далее с ОВЗ) в условиях инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: специальное образование, взаимодействие, семья, дети с особыми возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда.

Семья является ближайшим окружением ребенка, которое призвано удовлетворять базовые потребности, формировать базовое доверие к миру. Семья на разных этапах своего существования выполняет ряд функций – воспитательная; сохранение и передача социального опыта, традиций; организация досуга; создание условий для личностного роста и развития; социальный контроль и др. Для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, актуальными становятся абилитационная/реабилитационная, коррекционно-развивающая, поддерживающая, адаптивная и интегративная функции.

Многие исследователи указывают на дисфункциональность семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (А.В. Закрепина, И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, О.В. Солодянкина, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, Н.Ш. Тюрина, Е.В. Ушакова, О.В. Югова и др.). Авторы отмечают возникновение проблем на психологическом и социальном уровнях функционирования семей,

нарушение психологического здоровья семьи, разрушение эмоциональной системы семьи, искажение поведенческих реакций и когнитивных представлений. В данном случае семья, близкие люди являются источником формирования дезадаптивных признаков поведения, нарушения социализации и выступают фактором, препятствующим нормализации детского развития, включению ребенка с ОВЗ в пространство общеобразовательной школы.

В настоящее время особую актуальность приобрело активное сотрудничество между различными общественными институтами, в том числе между семьей как малой социальной группой и образовательной организацией как общественной структурой. Сотрудничество и установление партнерских отношений выступает в качестве фактора развития и совершенствования отдельных субъектов и системы в целом, достижения наиболее эффективных результатов деятельности. Практика работы образовательных организаций свидетельствует о необходимости расширения возможностей участников образовательного процесса, повышения качества образования и компетентности участников образовательного процесса посредством установления партнерских отношений в едином информационно-образовательном пространстве как залога соблюдения единых требований к центральному участнику воспитательно-образовательного процесса – ребенку.

Родители, выступая первыми воспитателями своих детей, несут ответственность за их образование. Все другие социальные институты, в том числе, школы, призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Идея взаимосвязи семейного и общественного воспитания, а также взаимной ответственности педагогов и родителей за результаты воспитания и обучения ребенка нашла свое воплощение и в практике инклюзивного образования.

В современных образовательных условиях к семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, предъявляются определенные требования, которые

определяются рядом факторов объективного и субъективного характера, что способствует адекватному построению образовательной траектории для своего ребенка.

Во-первых, родители должны обладать определенными уровнем информированности, познавательной и коммуникативной компетентности, личностными качествами.

Во-вторых, семья должна адекватно оценивать потенциальные возможности в обучении и социализации своего ребенка, уметь создавать специальные условия для его развития, оценивать возможности своего участия в его судьбе и делать выбор в пользу защиты интересов и прав ребенка.

Способность осуществить выбор – это вид активности человека, имеющего определенный жизненный опыт, отражающий психологическую зрелость и психическое здоровье человека, детерминированную внутренними (индивидуальное Я) или внешними (коллективное Я) факторами. Данные о дисфункциональности семей детей с ОВЗ на физиологическом, психологическом и социальном уровнях (Н.В. Мазурова, Т.Г. Богданова, В.В. Ткачева и др.) указывают на наличие трудностей или заблуждений у родителей в осуществлении выбора образовательной траектории. Стрессовое состояние в разных фазах его проявления, искажение потребностной сферы, отсутствие или наличие ложной перспективы, неадекватное восприятие своего ребенка, низкая информированность, стремление соответствовать социально одобряемым стандартам определяет зачастую безответственный выбор формы помощи своему ребенку.

Приведем пример осуществления выбора образовательной организации родителями детей с различными по тяжести и степени выраженности нарушениями на этапе поступления детей в школу:

- «Так, как мы» - традиционная система обучения (27%)

- «Все, что угодно – только не специальная (коррекционная) школа» (26%)
- «Все лучшее для ребенка как реализация социального статуса семьи – гимназии, лицеи, классы с углубленным изучением отдельных дисциплин» (19%)
- «Все школы плохие, поэтому ребенок будет обучаться дома» (8%)
- «Только специальная (коррекционная) школа» (7%)
- «Все равно, какая школа, только бы поближе к дому» (3%)
- «Не знаю» (10%).

Таким образом, выбор образовательной организации родителями детей с ОВЗ детерминирован не комплексом внешних и внутренних факторов, а лишь некоторыми отдельными жизненными представлениями (личный жизненный опыт, депрессивное состояние и пр.).

Степень участия родителей детей с ОВЗ в воспитательно-образовательном и коррекционно-педагогическом процессе в условиях инклюзивного пространства также указывает необходимость организации специального сопровождения семей. Например, родители, которые делегируют свою ответственность за ребенка педагогам, специалистам, репетиторам, школе; активные родители, желающие различными способами (продуктивные, непродуктивные) внести коррективы в образовательный процесс; родители-контролеры; родители-участники. Однако родители-участники – это самая приемлемая для педагогического процесса, но самая малочисленная в практике инклюзивного процесса.

Поэтому на современном этапе становления инклюзивного образования родителям детей с ОВЗ необходима помощь, в первую очередь, со стороны специалистов сопровождения, так как ослабление внутренних ресурсов, отсутствие психолого-педагогических знаний, неумение сделать выбор в пользу своего ребенка приводит к ошибкам, неправильной оценке возможностей и образовательных потребностей, а

значит, - к нарушению детско-родительских отношений, нарушению психологического здоровья семьи, неэффективности применяемых форм воспитания, проблемам в обучении и социализации ребенка.

Концепция взаимодействия с семьей ребенка с отклонениями в развитии в условиях современного информационно-образовательного пространства заключается в гармонизации условий жизнедеятельности, формировании социально-психологической активности, социально-ролевой адекватности семьи, максимальном развитии внутренних ресурсов и потенциальных возможностей каждого члена семьи и успешной ее интеграции и адаптации в обществе.

В связи с этим усилия педагогического коллектива, специалистов сопровождения должны быть направлены на повышение уровня педагогической культуры родителей, их абилитационной, психолого-педагогической и реабилитационной компетентности. В то же время родители на добровольной основе должны стать равноправными участниками образовательного процесса, стремиться к эффективному взаимодействию и сотрудничеству с педагогами.

Сотрудничество означает общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Сотрудничество родителей и специалистов сопровождения предполагает активный поиск различных вариантов решения вопросов и актуальных проблем, а также осуществление выбора наиболее приемлемого решения с соблюдением интересов ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Принципами эффективного сотрудничества являются:

- недопустимость прямой или косвенной критики партнера, что обеспечивает удовлетворение потребности в уважении и самоуважении;
- обеспечение свободы мнений и корректности высказываний;
- уважение вариативности и разнообразия жизненных позиций;
- удовлетворение познавательного интереса;

- удовлетворение потребностей в самореализации.

Важным моментом в контексте «семья – образовательная организация» является личное взаимодействие педагогов и родителей по поводу трудностей и достижений ребенка с ОВЗ, успехов и неудач, сомнений и размышлений в ходе определения образовательного маршрута ребенка, а также в процессе его обучения. Неценима помощь друг другу в понимании образовательных потребностей ребенка, в решении его индивидуальных и специфических проблем, в оптимизации путей его обучения и коррекции недостатков в развитии.

Основой отношений родителей и специалистов сопровождения, является доверие (безусловная вера). Родители должны быть уверены в искренности желаний педагога помочь ребенку с ОВЗ. В связи с чем специалист, педагог должны стремиться воспринимать и изучать ребенка с ОВЗ, включенного в инклюзивную среду, в призме «положительного» восприятия, то есть видеть в его развитии, личности, прежде всего положительные черты, специально проектировать условия для их проявления и закрепления. В свою очередь, доверие родителей к педагогу основывается на уважении к знаниям, опыту, компетентности педагога в вопросах обучения и коррекции, но, главное, на доверии к нему в силу его положительных социально значимых личностных качеств (внимание к людям, уважение плюрализма жизненных позиций, тактичность, заботливость, доброта, чуткость и пр.).

В основе анализа отношений семьи и школы как значимых социальных институтов лежит системный подход, который позволяет рассматривать систему взаимодействия при определении адекватного образовательного маршрута с целью эффективной социализации ребенка как триединство: родители/законные представители - ребенок – педагоги (специалисты). При этом всегда надо учитывать, что достижения любого человека определяются средой, в которой он живет. Таким образом, для создания благоприятных условий воспитания ребенка с ОВЗ, родителям как

первым представителям его интересов, необходимы определенные специальные знания о нарушении в развитии, об особых образовательных потребностях, о перспективах и возможностях его социализации. Данные знания, а также необходимые умения взаимодействия с ребенком в разнообразных жизненных ситуациях могут быть переданы в ходе психолого-педагогического сопровождения семьи специалистами «помогающих профессий» (дефектолог, логопед, психолог, тьютор).

Таким образом, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ должна стать объектом пристального внимания педагогов и специалистов «помогающих» профессий в инклюзивной образовательной среде.

Литература

1. Гагарина Н.В., Пахомова С.Е., Ушакова Е.В. Организация единого информационно-образовательного пространства // Управление ДОУ, 2011, №9 (75), с. 10 – 24.
2. Закрепина А.В. Педагогическая помощь семье в воспитании ребенка дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью // Дефектология. 2004. - № 4. - с.33-40.
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод, пособие. М.: Просвещение, 2008. - 239 с.
4. Мазурова Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей детей с ограниченными возможностями здоровья в медицинском учреждении // Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. В.В.Ткачевой. - М: Издательский центр «Академия», 2013. – 378 с.
5. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: пособие для педагога-дефектолога и родителей. - М: Парадигма, 2010. – 72 с.
6. Тюрина Н.Ш. Абилитационная компетентность родителей: Монография. – М.: Полиграф сервис, 2011. – 162 с.
7. Югова О.В. Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи. / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М.:Формат, 2012. – 27 с.

Уклонская Дарья Викторовна,
доцент кафедры логопедии ИСО и КР ГБОУ ВПО МГПУ,
к.п.н., доцент (г. Москва)

Семенова Ирина Анатольевна,
музыкальный руководитель
дошкольного отделения ГБОУ СОШ №367 (г. Москва)

Ильина Алла Борисовна,
инструктор по физической культуре (плавание)
дошкольного отделения ГБОУ СОШ № 367(г. Москва)

Междисциплинарное взаимодействие педагогов в профилактике и коррекции нарушений речи детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье изложен опыт междисциплинарного комплексного взаимодействия педагогов (учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре) в структуре работы по профилактике и коррекции нарушений речи детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, не имеющее в своем составе групп компенсирующей направленности.

Ключевые слова: междисциплинарное взаимодействие, комплексный подход, интеграция, профилактика, дети с нарушениями речи.

Современная отечественная логопедия нацелена на диагностику и комплексное воздействие на лиц с речевой патологией, немаловажное значение придается также и предупреждению речевых расстройств, что предполагает тесное сотрудничество между специалистами смежных отраслей, готовых осуществлять междисциплинарное взаимодействие. Основная задача учителя-логопеда – активное сотрудничество со всеми участниками образовательного процесса, это позволяет решать профилактические и коррекционные задачи, адекватно и своевременно выбирать образовательный маршрут ребенка. Успех коррекционно-развивающей работы определяется строгой, продуманной системой, суть которой заключается в глубокой интеграции логопедии в учебно-воспитательный процесс. Естественный путь осуществления этой задачи – тесная взаимосвязь в работе всех педагогов дошкольного учреждения при активном участии родителей.

В силу ряда определенных причин, связанных с деятельностью логопедических групп и их комплектацией, становится все сложнее организовать эффективную и своевременную коррекционную работу с детьми в дошкольных образовательных учреждениях, не имеющих в своем составе групп компенсирующей направленности. Контингент детей утяжеляется и становится более мозаичным по проявлениям и степени тяжести расстройств, что безусловно осложняет профессиональную деятельность логопеда. Зачастую учитель-логопед испытывает непреодолимые трудности, стремясь охватить весь контингент детей, нуждающихся в логопедической помощи. В таких условиях возрастает значение профилактической работы, позволяющей предупредить расстройство и устранить факторы риска, которые при определенных условиях могут привести к возникновению и/или развитию нарушения.

Но как решить эти задачи своевременно и эффективно? Думается, что междисциплинарный подход и комплексное воздействие при условии проведения пропедевтической работы и профилактики возникновения нарушений речи - ответ на вопрос, которым задаются многие практикующие логопеды.

Полноценное развитие речи в период дошкольного детства важно для сохранения нервно-психического здоровья и успешной социализации детей, а также становления их учебной деятельности во время школьного обучения. Между тем, среди числа детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии самую многочисленную группу составляют дети с нарушениями речи (около 60%). В последние годы специалисты отмечают неуклонный рост числа дошкольников, страдающих различными речевыми расстройствами, причем усложняется их характер, ухудшается прогноз их течения.

Убедительно доказано ежегодное увеличение количества детей с фонетическими и фонематическими нарушениями речи. Ведущим дефектом у детей дошкольного возраста является дизартрия, где ядром расстройства

являются нарушения произношения и голоса. Двигательная сфера детей характеризуется недостаточной координированностью, снижением ловкости и скорости выполнения движений. Также дошкольники испытывают трудности в осуществлении действий, требующих тонкой координации пальцев руки, что говорит о недостаточном развитии мелкой моторики. (Е.Ф.Архипова, М.И.Ипполитова, О.Г.Приходько и др.). Поэтому комплексный подход к воспитанию и обучению детей с нарушениями произносительной стороны речи требует реализации ряда мероприятий, направленных на нормализацию речевых нарушений и двигательной моторной сферы.

Физиологи считают движение врожденной потребностью человека. Полное ее удовлетворение особенно необходимо в дошкольном возрасте, когда формируются все основные системы и функции организма. Учеными установлена прямая связь между уровнем двигательной активности детей и развитием речи, мышления. Под действием физических упражнений, двигательной активности в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение, повышают умственную и физическую работоспособность. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых (И.П.Павлов, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия). [1, 2]

У большинства детей с нарушениями речи выявляется недостаточный уровень сформированности тонких движений пальцев рук. Отставание в развитии мелкой моторики дошкольников препятствует овладению навыками самообслуживания, затрудняет процесс манипулирования различными предметами, сдерживает развитие речи. Общеизвестно, что, стимулируя мелкую моторику и активизируя эти зоны в коре, можно воздействовать на соседние участки, отвечающие за речевую функцию. [5]

Таким образом убедительно доказано положительное влияние точного выполнения физических упражнений на развитие движений органов артикуляции. В настоящее время трудно оспаривать высокую эффективность логоритмики, пальчиковой и артикуляционной гимнастики.

Кроме того, с учетом деятельностного характера коммуникации вообще и вербальной коммуникации в частности, нельзя забывать об искусстве как универсальном средстве общения. Искусство, в частности музыка, развивает чувственную сферу ребенка, заставляя работать мозг на повышенном эмоциональном фоне. Вызываемая музыкой активная работа обоих полушарий положительно сказывается на развитии всех психических функций. Таким образом, музыку с ее ритмической организацией можно рассматривать в качестве важного и эффективного средства стимуляции и развития вербальной коммуникации. Логопедическая ритмика как синтез музыки, движения и речи обладает полифункциональными возможностями воздействия на ребенка. [5, 8]

И наконец, становится очевидной необходимость расширения и углубления междисциплинарных связей, позволяющих эффективно и всеобъемлюще воздействовать на личность ребенка, порой предупреждая возникновение нарушений речи или значительно ограничивая их проявления.

Опираясь на все вышеизложенное, мы предположили, что междисциплинарный комплексный подход и раннее начало воздействия позволят значительно увеличить эффективность работы.

Под нашим наблюдением в течение 2013-2014 учебного года находилась 2 группы воспитанников дошкольного отделения ГБОУ СОШ №367 (49 человек) пятого года жизни, которые поступят для логопедических занятий на логопункт лишь в следующем учебном году. В начале учебного года специалистами было проведено обследование, которое позволило выявить у подавляющего большинства значительные трудности в развитии двигательных навыков и творческих способностей,

чувстве ритма, эмоциональном восприятии, вербальной и невербальной коммуникации, а также неречевом дыхании. Высокий уровень наблюдался в 5,8%, средний уровень – 69,7% и низкий – 24,5%. Логопедическое обследование выявило преимущественно недостатки в развитии фонетической и фонематической стороны речи в 81, 6% (40 человек). В большинстве случаев нарушены несколько групп звуков, что проявлялось в искажениях, заменах и смешениях. У 29 воспитанников звукопроизношение нарушалось по типу дизартрии (72,5%). У 20 обследованных были отмечены нарушения голосовой функции, проявляющиеся в нарушениях силы и тембральных характеристик, а также в неумении произвольно изменять высоту и силу голоса.

Далее в контрольной группе (24 ребенка) занятия проводились по стандартным программам, а во второй – экспериментальной (25 детей) использовалась модифицированная методика, где в занятия по обучению плаванию и музыкальные занятия были интегрированы методы и приемы логопедического воздействия.

Педагоги работали по бригадному принципу, на протяжении учебного года ежемесячно собирались на педагогические консилиумы, обсуждая текущие результаты работы, что позволяло своевременно корректировать воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей и динамики развития. В задачи логопеда входила активная пропедевтическая работа, заключающаяся в консультировании родителей и воспитателей, оформлении информационных стендов, разработке индивидуальных образовательных маршрутов, а также динамическое наблюдение за воспитанниками.

Развитие движений в сочетании со словом и музыкой представляет собой особый развивающий процесс, состоящий из нескольких направлений. Первое – развитие, воспитание у ребенка слухового внимания, памяти, зрительно-пространственной ориентировки, моторики, чувства ритма, темпа, регуляции мышечного тонуса, а также эмоциональной и

коммуникативной сферы. Второе направление связано с профилактикой речевых нарушений: темпа и ритма дыхания и речи, фонематического слуха, произносительной стороны речи, голоса. Для этого используются логоритмические упражнения, пальчиковая гимнастика, музыкально-ритмические игры, упражнения на развитие дыхания, мимики, речедвигательные упражнения, игры с пением.

Проблема взаимосвязи музыки и движений была и остается актуальной всегда. Так, одним из важнейших понятий этики Пифагора было учение об эвритмии, под которой понималась способность человека находить верный ритм во всех жизненных проявлениях (в пении, танце, игре на музыкальных инструментах, в мыслях и поступках).

Идею музыкально-ритмического воспитания детей, основанного на синтезе музыки и движений, широко развил швейцарский музыкант и педагог Эмиль Жак Далькроз (1865-1950). Его заслуга заключалась в том, что он видел в музыкально-ритмических упражнениях универсальное средство развития у детей музыкальных и общих способностей. При этом музыку Э.Ж.Далькроз выделял в качестве основы, направляющей движение. В наше время его идеи поддерживают О.В.Кацер, А.И.Буренина, Т.Суворова, М.Родина, и др. О.П.Радынова охарактеризовала «ритмику как один из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер, образы передаются в движениях». [1, 4]

В процессе развития у детей музыкально-ритмических двигательных навыков необходимо решать следующие задачи: учить ощущать свое тело, управлять им; учить детей согласовывать свои движения с характером и выразительными средствами музыки; формировать и корректировать общую моторику рук и ног; развивать подвижность артикуляционной и мимической мускулатуры, речевой слух и речевую моторику; развивать речедвигательную координацию; формировать певческие и речевые навыки (дыхание, дикция, артикуляция, звукообразование и др.); комплексное развитие музыкальных способностей ребенка (чувство ритма и темпа,

развитие слухового внимания и памяти, развитие тембрального и ладового слуха и др.). [7, 8]

Особое значение в музыкально-ритмическом образовании ребенка имеют такие средства музыкальной выразительности, как темп, метроритм и динамика. Темп определяет скорость движения ребенка в процессе передачи характера музыки, метроритм (организация сильных и слабых долей в музыке) – координацию тех или иных движений с музыкой, динамика – амплитуду движений. Важно также научить ребенка согласовывать свои движения с формой музыкального произведения, менять характер движений в соответствии со сменой его частей. [8]

Дети дошкольного возраста еще не знают, как воспринимать музыку, как согласовывать с ней свои движения. Движения детей резки, быстры, порывисты и плохо координированы. Однако они эмоционально реагируют на музыку с ярко выраженным характером, способны отмечать ее начало и конец. В силу своих анатомо-физиологических особенностей, недостаточной подвижности протекания нервных процессов дети не обладают еще разнообразием и большим объемом музыкально-ритмических движений. Малыши плохо ориентируются в пространстве. Поэтому важно создать положительный эмоционально окрашенный настрой на общение как со взрослым, так и друг с другом: желание внимательно слушать и выполнять просьбы взрослого, подражать речевым и двигательным образцам. [4]

С успехом используется на музыкальных занятиях пальчиковая гимнастика (стихи, сопровождаемые движениями рук и музыкой). Эти упражнения развивают мелкую моторику, плавность и выразительность рук и речи. И это не просто ритмичное исполнение стихотворного текста, а развитие умения согласовать его с движениями. В таких заданиях очень хорошо использовать различные предметы: мячи, платки, ложки, листья, ленты, бубны и т.д.

По нашему мнению, с упражнения «марш» следует начинать все музыкальные занятия. Марш позволяет настроить детей на работу, организовать их внимание на коллективное действие. Эта музыкальная форма с удобным счетом наиболее доступна детскому восприятию и является контрастом к бегу. По тому, как ребенок ходит, бежит, прыгает можно судить о его физическом развитии, умении координировать движения, эмоциональном настрое. Марш и бег имеют различный темп и развивают чувство музыкального темпа у малышей. Умение наблюдать за музыкальным темпом и передавать его с помощью движений помогают детям в дальнейшем восстановить нормальный темп речи.

Мимика тесно связана с передачей образа и артикуляцией. Стимуляция ребенка изображать на лице различные эмоции, способствует развитию не только мимики, но и артикуляционной моторики.

Игра является основным видом деятельности дошкольника. К достоинствам игр с пением, хороводам с пением, инсценировок песен относится то, что с их помощью легче отработать координацию пения и движения. Они улучшают звукопроизношение, позволяют закреплять сложные двигательные навыки, автоматизируют движения, развивают интонационный и поэтический слух, музыкальность.

Между речью и игрой существует двухсторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – сама игра усложняется под влиянием развития речи. Играя, ребенок максимально реализует свои возможности и способности, учится преодолевать свой страх, неумение, застенчивость, робость, непонимание, прикладывает усилия к достижению цели.

Развитие голосовых и произносительных возможностей – прерогатива не только музыкальных занятий. С большим успехом можно развивать дыхание, а вместе с ним и голосовые возможности на занятиях по плаванию. Также, развивая общую и мелкую моторику, можно оказывать комплексное воздействие на произносительную сторону речи.

Плавание является уникальным видом физических упражнений, превосходным средством для развития и совершенствования физических качеств ребенка дошкольного возраста и оказывает существенное влияние на состояние его здоровья. Это одна из эффективнейших форм закаливания и профилактики многих заболеваний. [3]

Плавание с раннего возраста способствует возникновению и поддержанию у детей положительных эмоций. Дети, занимающиеся плаванием, обычно более уравновешены, чем их сверстники. Они хорошо спят и обладают хорошим аппетитом, у них развита координация и ритмичность движений, необходимая для любой двигательной деятельности. Плавание особенно эффективно способствует развитию ритма движений у дошкольников и детей младшего школьного возраста, а тем самым и совершенствованию деятельности всех систем детского организма. Влияние плавания на организм ребенка необычайно благотворно и разнообразно. [2, 3]

Наряду с задачами приобщения ребенка к воде, создания условий для освоения детьми навыков лежания на воде и плавания, следует закреплять сенсорные эталоны, элементарные математические представления, активно заниматься развитием речи детей, используя стихи и литературные произведения, активизируя речевое взаимодействие с малышами.

На занятиях в бассейне используются упражнения для развития двигательных способностей кистей рук (пальчиковая гимнастика в воде: «Моем руки», «Моя семья», «Засолка капусты» и т.д.) Вода выступает в качестве своеобразного тренажёра, развивая подвижность суставов, увеличивая уровень развития мелкой моторики.

О целях и значении физического образования говорил и писал П.Ф. Лесгафт: «Цель физического образования - научить ребенка владеть и управлять своим телом и подготовить его ко всякой работе при посредстве усвоения общих приемов, из которых наша работа состоит. Необходимо, чтобы умственное и физическое воспитание шли параллельно, иначе мы

нарушим правильный ход развития в тех органах, которые останутся без упражнения...» [6]

У детей, систематически занимающихся плаванием, развиты дыхательная мускулатура и органы дыхания, наблюдается хорошая согласованность дыхания с движениями. При плавании человек дышит чистым, лишенным пыли и достаточно увлажненным воздухом. При вдохе во время плавания дыхательные мышцы несут дополнительную нагрузку в связи с необходимостью преодолевать сопротивление воды, необходимое усилие совершается и при выдохе в воду. Вследствие усиленной деятельности дыхательные мышцы укрепляются и развиваются, улучшается подвижность грудной клетки, увеличивается жизненная емкость легких. [2,3]

На занятиях по плаванию в течение года применяются различные дыхательные упражнения на задержку дыхания, громкий выдох, выдох в воду, сопровождающиеся звуками. Вот примеры некоторых из них:

1. Задержка дыхания. Попросите малыша на счёт «Раз», «Два», «Три» задержать дыхание после обычного вдоха. Громко считайте вслух.

2. Длительная задержка дыхания. Делаем вместе глубокий вдох, задерживаем дыхание, считаем «про себя» до 7-8. Делаем выдох.

3. Громкий выдох. Делаем глубокий вдох, задерживаем чуть-чуть дыхание, плотно сомкнув губы. После этого делаем быстрый энергичный выдох, пытаясь при этом громко произнести «ху!».

4. Выдохни в воду. Выполняем выдох в воду по типу разных звуков: "пэ..." (чуть длинно, но энергично); "фу..." (энергично, чуть затянуто).

Задания дают возможность ребёнку самостоятельно отыскать оптимальный вариант выдоха в воду. Огромное гидростатическое давление воды затрудняет выдох и вынуждает ребенка выдыхать энергичнее, тем самым активно развивая дыхательные мышцы и формируя надежную базу для процесса голосообразования. Обучение плаванию включает в себя выполнение детьми разнообразных упражнений, которые благотворно

вливают на состояние опорно-двигательного аппарата, укрепляют мышечную, сердечно-сосудистую системы и физиологическое дыхание.

Непременным атрибутом занятий в бассейне становится использование стихов и потешек, немалая роль отводится и музыкальному сопровождению, позволяющему ритмически организовать детей на занятии. Решению этой задачи способствует также выполнение упражнений со счетом, что позволяет не только создать определенный ритм выполнения движений, но и мобилизует внимание на отдельных ключевых моментах выполняемых упражнений.

Одним из важнейших факторов физического совершенствования детей дошкольного возраста является развитие у них интереса к движению и двигательным действиям под музыку, что позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более плодотворным и способствует формированию у дошкольников положительного отношения к окружающей действительности, к предметам, с которыми им приходится заниматься. Занятия плаванием вызывают у ребёнка чувство радости и удовольствия от движения, музыки, способствуют эмоциональному и двигательному раскрепощению. Весёлое настроение, приятные эмоции, смех, радость способствуют общему оздоровлению. При обучении дошкольников плаванию под музыку используются самые разнообразные формы игр – игровые упражнения, игры-забавы, сюжетные и бессюжетные, игры с элементами соревнования, эстафеты.

Диагностические обследования, проведенные в конце учебного года, выявили положительную динамику развития детей как контрольной, так и экспериментальной групп. Появилось умение управлять своим телом, выработались определенные двигательные, слуховые и главное – речевые навыки, умение четко реагировать на смену темпа, динамики музыки, различать 2-х частную музыкальную форму. Дети стали более координированы, значительно улучшились параметры физиологического дыхания, улучшилось состояние общей и мелкой моторики. Дети

экспериментальной группы показали наиболее высокие результаты. Так высокого уровня достигли 38,1 % обучающихся, в то время как в контрольной группе – лишь 17,9 %. Низкий уровень отмечен в контрольной группе в 16,6%, в экспериментальной - лишь в 2,2%. Но главное, как отметили педагоги и родители: «дети стали лучше говорить».

Логопедическое обследование выявило, что речевое развитие 9 человек из экспериментальной группы (36%) соответствует возрастной норме, в контрольной группе таких детей было всего 4 (16,7%). Значительно улучшилось состояние произносительной стороны речи и фонационного дыхания, усовершенствовались также и акустические параметры голоса – возросли возможности изменять высоту и силу голоса, улучшились тембральные характеристики. В целом, можно отметить, что даже сохранившиеся речевые дефекты у детей экспериментальной группы были значительно менее сложными и очевидно, что коррекционный процесс в данном случае будет занимать меньший временной отрезок, что позволит учителю-логопеду охватить весь контингент детей дошкольного учреждения, нуждающихся в логопедической помощи.

Таким образом, междисциплинарный подход к профилактике и коррекции речевых нарушений в условиях дошкольного образовательного учреждения, не имеющего в своем составе групп компенсирующей направленности, значительно увеличивает эффективность воспитательно-образовательной работы, позволяет своевременно осуществлять комплексное воздействие в рамках профилактики и коррекции речевых нарушений дошкольников.

Литература

1. Бабушкина Р.А., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Каро, 2005.
2. Вареник Е.Н., Корлыханова З.А., Китова Е.В. Физическое и речевое развитие дошкольников: взаимодействие логопеда и инструктора по физкультуре. – М., 2009.
3. Канидова В.И. Занятия по плаванию с детьми дошкольного возраста в условиях дошкольных учреждений. Из опыта работы. – М.:АКАпринт, 2012.
4. Кацер О.В. Музыкальное воспитание детей в системе арттерапии. – М.: Композитор, 2005.

5. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. –Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
6. Лесгафт П.Ф. Собрание сочинений / под ред. Г.Г.Шахвердова. Т.І, ч.І – М.:Физкультура и спорт, 1951-1956.
7. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста. – М.: Детство-пресс, 2005.
8. Радынова О.П. и др. Музыкальное воспитание дошкольников. – М., 1994.

Фуртаева Ольга Михайловна,

учитель – логопед,

МАДОУ «ЦРР – детский сад № 161», (г. Пермь)

**Взаимодействие учителя – логопеда с другими педагогами ДОУ
в коррекционно – развивающей работе
с дошкольниками с задержкой психического развития**

Аннотация к статье. В статье описан опыт взаимодействия учителя – логопеда с другими педагогами ДОУ в коррекционно - образовательном процессе с детьми с задержкой психического развития. Эта статья будет интересна в первую очередь тем, кто работает с детьми с задержкой психического развития (далее ЗПР), а также специалистам логопедических групп для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР). Также в статье описаны формы взаимодействия педагогов в соответствии с ФГОС.

Ключевые слова: взаимодействие, комплексное сопровождение, перспективный план, познавательно – речевое развитие, интеграция, проектная деятельность, результат.

Важным моментом в реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) является комплексное сопровождение коррекционно - образовательного процесса, взаимодействие всех педагогов группы и ДОУ. В нашем дошкольном учреждении компенсирующего вида функционируют четыре группы: две группы для детей с нарушением интеллекта и две группы для детей с задержкой психического развития. Работа специалистов в группах с ЗПР реализуется по программе С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития».

Ребенку с задержкой психического развития (ЗПР) необходимо комплексное сопровождение в коррекционно – образовательном процессе, т.к. у этих детей снижена познавательная деятельность, недостаточно развиты психические процессы: внимание, восприятие, мышление, память. Речь у таких детей развивается с опозданием, словарный запас ниже возрастной нормы, звукопроизношение нарушено, связная речь не сформирована, общение затруднено, нарушена эмоционально – волевая сфера.

На нашей группе для детей с ЗПР работают специалисты: учитель – дефектолог, учитель – логопед, музыкальный руководитель, воспитатели. В начале учебного года каждым педагогом проводится диагностика. Затем составляется индивидуально –образовательный маршрут на каждого ребенка, в котором отражены основные направления работы каждого специалиста на год.

Взаимодействие педагогов реализуется с помощью перспективных планов. В первую очередь – это комплексно - тематическое планирование по активизации познавательных и речевых процессов у детей. Направление « Познавательно - речевое развитие» реализуется в соответствии с программой С.Г. Шевченко «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» и требованиями ФГОС несколькими разделами, из которых основным является « Ознакомление с окружающим и развитие речи». Знания об окружающем мире и хорошо развитая речь помогут ребенку легче адаптироваться в обществе, развить коммуникативные навыки и умения свободного общения, помогут успешно учиться в школе. Особенно это важно для детей с ЗПР. Коррекционная работа с этими детьми должна носить комплексный характер, проводиться в системе. Мы попытались соединить воедино планирование всех педагогов группы: учителя -дефектолога, учителя – логопеда, воспитателей, музыкального руководителя. Одна лексическая тема изучается 1 -2 недели, в зависимости от объема содержания и требований программы. В плане

предусматривается деятельность всех педагогов группы на неделю и те общие задачи, которые стоят перед ними. С музыкальным руководителем учитель – логопед проводит логопедическую ритмику, закрепляя эту же лексическую тему.

Все специалисты и педагоги нашей группы работают в одном направлении, не дублируя, а дополняя друг друга.

Цели взаимодействия педагогов группы:

- Систематизировать работу каждого участника образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС.

- Развивать ребенка во всех образовательных областях.

- Активизировать работу с родителями.

Учитывая это, мы отразили роль каждого участника педагогического процесса. Учитель – дефектолог определяет основные направления работы группы в целом, дает новые знания, формирует новые представления и понятия, вводит новые слова.

Учитель – логопед проводит работу по развитию речи в соответствии с изученным понятием, уточняет, расширяет и активизирует словарь по изученным темам, корректирует звукопроизношение, развивает фонематические процессы, формирует грамматически правильную связную речь.

Воспитатели через разнообразные виды деятельности (игровую, продуктивную, художественную, трудовую) уточняют и закрепляют эти понятия и представления и обучают определенным практическим действиям, решают вопросы социализации и безопасного поведения.

Музыкальный руководитель через музыку и художественное творчество помогает осознать, расширить и закрепить эти знания.

В плане предусмотрено взаимодействие с родителями. Рекомендации по изучаемой теме включают словарь, который желательно знать ребенку в данном возрасте, рекомендации по совместной деятельности ребенка с родителями дома (какую литературу можно прочитать, в какие игры

поиграть, какие стихи, скороговорки повторить, какие загадки отгадать и т.д.)

Родители, выполняя рекомендации педагогов, помогают закрепить, расширить эти знания с ребенком дома. Также решается задача повышения педагогических знаний семьи.

Реализация комплексно – тематического принципа построения образовательного процесса невозможна без принципа интеграции образовательных областей. Каждый из участников образовательного процесса реализует определенную образовательную область, используя свои методы и приемы, игры для решения коррекционных задач. Например: учитель – логопед разучивает пальчиковые игры по данной теме, воспитатели закрепляют эти игры на протяжении недели в непосредственной образовательной, совместной деятельности. Учитель – дефектолог учит детей правильно считать предметы, учитель – логопед закрепляет окончания при согласовании числительных с существительными. Тема проходит через все виды детской деятельности (игровую, продуктивную, художественную, трудовую), что позволяет детям лучше усваивать материал, обогащать свой словарный запас, формировать связную речь. Это подчеркивает взаимодействие педагогов.

Также мы попытались отразить особенности развивающей предметно – пространственной среды в группе при прохождении данной темы. Это дает возможность ребенку закрепить свои знания в свободной деятельности, а также в совместной деятельности с воспитателем.

Взаимодействие специалистов и воспитателей реализуется в проектной деятельности. Нами был разработан проект «Песочная терапия» по работе с родителями, в котором каждый педагог, решая свои коррекционно – образовательные задачи по работе с детьми и их родителями, внес большой вклад в общий проект, решение его целей и задач. В результате проведенной работы значительно увеличилась

активность родителей, их интерес к проблемам своего ребенка возрос, повысилась педагогическая грамотность семей.

Летом вся коррекционная работа, в основном, проходит на улице, поэтому мы разработали краткосрочный проект «Летние наблюдения». Главной целью данного проекта являлась активизация познавательных и речевых процессов у детей в результате наблюдения за окружающей природой, обучение родителей проводить время с ребенком в летний период познавательно и интересно (на улице, на даче и т. д.)

С музыкальным руководителем один раз в квартал мы проводим интегрированные занятия для родителей по лексической теме, в которых принимают участие все педагоги и специалисты группы. Детям и родителям очень нравятся такие занятия, в результате которых улучшаются детско-родительские отношения, повышается интерес родителей к коррекционно-образовательному процессу.

Также на группе разработана папка взаимодействия специалистов с воспитателями, куда каждый педагог вкладывает свой материал по лексической теме на неделю, это помогает воспитателям правильно использовать и закреплять с детьми речевой материал.

Таким образом, такое тесное взаимодействие педагогов на группе является эффективным и дает положительный результат:

- развитие ребенка ведется во всех образовательных областях, делает коррекционно – развивающий процесс увлекательным, интересным, доступным, ребенок легче усваивает образовательную программу;

- педагогам группы такое планирование помогает систематизировать свою деятельность, не дублировать, а дополнять работу друг друга;

- сотрудничество с родителями становится более плодотворным.

Изучаемые темы увлекательны, познавательны и социально значимы для семьи ребенка.

Литература

1. Морозова И.А. Пушкарева М.А. «Ознакомление с окружающим миром», М. Изд. «Мозаика – Синтез», 2006г.

2. Морозова И.А., Пушкарева М.А. «Развитие речевого восприятия», М. Изд. «Мозаика – Синтез», 2007г.
3. Сальникова Н.А. «Развиваем речь и познание», г. Пермь, 2012г.
4. Шевченко С.Г. «Подготовка к школе детей с ЗПР», М. Школьная пресса, 2004г.

Шашкина Гульнара Рустэмовна

доцент кафедры логопедия ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ

к.п.н., доцент (г. Москва)

Система логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников

Аннотация: В статье обсуждается проблема нарушений письма у младших школьников. Автором предлагается к обсуждению система логопедической работы по преодолению дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: нарушения письма, младшие школьники, система логопедической работы, преодоление, дисграфия, оптическая дисграфия, артикуляторно - акустическая дисграфия фонематическая дисграфия, аграмматическая дисграфия, дисграфия языкового анализа и синтеза.

Актуальность проблемы изучения и преодоления нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе возрастает с каждым годом. Это объясняется увеличением количества детей с дисграфией, широтой и распространенностью нарушений письма в популяции.

Нейропсихологический подход к диагностике навыка письма и методы профилактики трудностей овладения письмом представлены в работах Т.В.Ахутиной, Н.М.Пылаевой, Т.Ю.Хотылевой [1]. Диагностический аспект проблемы нарушений письма мы находим в работах Н.Л.Белопольской [2], которая предложила экспресс-методику определения навыков чтения, счета и письма детей на момент поступления в школу. Р.И.Лалаева и Л.В.Венедиктова [10] разработали методику диагностики нарушения чтения и письма у младших школьников. Коррекционный аспект проблемы преодоления нарушений письма представлен в работах И.Н. Садовниковой [13], О.Б.Иншаковой,[6] А.В.Ястребовой [18] и др.

Разносторонние взгляды ученых об этиологии нарушений письма и авторские работы, посвященные изучению и коррекции нарушений письма, вызывают повышенный интерес к данной проблеме, а также определяют ее значимость.

Проблемы изучения навыка письма рассматриваются представителями разных научных школ. Многие из них указывают на трудности формирования этого процесса у младших школьников, т.к. достаточно сложным является сам психологический процесс овладения письмом, который невозможен без следующих операций: замысел письма, отбор лексико-грамматических единиц, фонологический анализ слов, перевод фонемы в графему, графемы в кинему, контроль (сличение с замыслом).

Обследование детей с недостатками письма показывает, что среди них часто встречаются дети с нарушениями устной речи. Нарушения письма могут быть основаны на недостаточной сформированности всех компонентов речи, как фонетико – фонематической, так и лексико-грамматической стороны. В зависимости от степени развития анализа фонологического состава слова у детей с недостатками речи различают следующие уровни овладения навыком письма: от несформированного до сравнительно хорошо развитого со специфическими ошибками.

История изучения нарушений процесса письма представляет взгляды разных исследователей, как в России, так и за рубежом. Впервые о нарушениях письма упоминали в конце XIX века. В 1937 г. О.Ортон описал расстройства чтения, письма и речи у детей.

В 1914г. Н.К.Монаков[4] причиной возникновения нарушений письма считал нарушение строения и функций одного из анализаторов, обеспечивающих процесс письма. Отечественные психологи Р.А.Ткачев и С.С.Мнухин[4] в 30-е годы XX века связывали нарушения письма с нарушением мнестических процессов. Представители отечественной логопедии, ее педагогического направления, Р.Е. Левина[11],

Л.Ф.Спирова[14], Р.И.Лалаева[10] в 60-е годы объясняли нарушения письма следствием нарушений устной речи. В основе нарушений письма лежат либо фонетико – фонематические нарушения, либо общее недоразвитие речи. А.Н.Корнев [8,9] представил мультиаксальный подход к проблеме нарушения письма у детей.

В настоящее время существует достаточно много классификаций, которые описывают различные нарушения письма.

Одной из них является классификация Токаревой Ольги Алексеевны [4]. В русле этиопатогенетического подхода (по очагу поражения зон коры головного мозга) выделяют следующие формы дисграфии: моторная афферентная кинестетическая дисграфия, моторная эфферентная кинестетическая дисграфия, акустическая дисграфия, оптическая дисграфия.

При моторной афферентной кинестетической дисграфии очаг поражения затрагивает нижнетеменные отделы коры головного мозга. В результате этого возникают ошибки, связанные с недостаточными кинестетическими ощущениями о положении органов артикуляции в момент произношения звуков при внутреннем проговаривании в процессе письма. При моторной кинестетической дисграфии поражаются нижнелобные отделы коры головного мозга, обеспечивающие регуляцию и контроль навыка письма. Возникают пропуски, перестановки, добавления, сращения речевых единиц: слогов, слов, предложений. Акустические ошибки связаны с нарушением фонематического восприятия, речеслуховой памяти, с трудностями дифференциации фонем по акустическим параметрам. На письме это проявляется в виде замен или смешений. Оптическая дисграфия является следствием несформированных зрительно-пространственных представлений, зрительного восприятия, зрительной памяти и проявляется в заменах букв, сходных по написанию.

В практике логопедической работы используется симптоматическая классификация нарушений письма, разработанная ведущими профессорами

отечественной логопедии Волковой Ларисой Степановной и Лалаевой Раисой Ивановной[4].

Представленные пять форм дисграфии являются либо следствием несформированной устной речи, либо проявлением незрелости оптико-пространственных представлений. У младших школьников с проблемами письма наиболее часто встречаются: фонематическая дисграфия, обусловленная нарушением фонематического восприятия; аграмматическая дисграфия, в основе которой лежит аграмматизм устной речи; дисграфия языкового анализа и синтеза, при которой ребенок не дифференцирует понятия предложения, слова, слога и буквы. Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с нарушением произношения звуков родного языка, при этом ребенок пишет так, как произносит звуки. Оптическая дисграфия проявляется в большей степени у детей с задержкой психического развития, реже у детей с общим недоразвитием речи, ошибки связаны с нарушением оптико-пространственных представлений.

Корнев Александр Николаевич [8] предлагает авторский подход к созданию классификации нарушений письма у детей. По разработанной им современной мультиаксальной классификации все трудности овладения письмом делятся на 2 большие группы: дисграфия и дизорфография. Дисграфия может быть истинной и ложной. Ложная дисграфия обусловлена отсутствием возможности ребенка посещать занятия по формированию навыка письма (в результате серьезных хронических заболеваний), неверно подобранной методикой формирования письма, наличием выраженных нарушений в деятельности анализаторных систем. Истинная дисграфия делится на две группы – дисфонологические дисграфии, обусловленные нарушением фонематических процессов, и метаязыковые, обусловленные незрелостью высших психических функций, обеспечивающих функциональный базис письма.

Многие ученые и исследователи в своих трудах определяют дисграфию, как состояние, основным проявлением которого является

стойкая избирательная неспособность овладеть навыком письма, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения.

Причинами возникновения подобных нарушений являются различные внешние и внутренние вредоносные факторы, влияющие на деятельность центральной нервной системы: наследственная (конституциональная) предрасположенность, диффузные или локальные поражения тех зон коры, которые обеспечивают навык письма в результате воздействия гипоксического, инфекционного, токсикологического или травматического фактора; несформированное межполушарное взаимодействие; неправильно подобранные методики обучения письму.

Трудности в овладении навыком письма возникают как результат сочетания трех групп явлений:

- биологическая недостаточность определенных мозговых систем;
- функциональная недостаточность центральной нервной системы;
- средовые условия, предъявляющие повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Трудности овладения письмом наблюдаются у младших школьников с различными нарушениями речи, высших психических функций, интеллекта, а также у относительно здоровых детей.

Прежде всего, письмо нарушается у детей с нарушением интеллекта, причем степень тяжести дисграфии коррелирует с уровнем интеллектуальной деятельности. Дисграфия проявляется у детей слабовидящих и слепых, слабослышащих и глухих, у детей с задержкой психического развития, у детей с нарушением опорно - двигательного аппарата.

Дисграфия может наблюдаться у детей с нарушениями речи. Степень тяжести различна: от полной неспособности писать (при алалии, анартрии) до отдельных специфических ошибок на письме. Не при всех речевых

нарушениях может возникать дисграфия. Обычно это нарушение не наблюдается при ринофонии, афонии, дисфонии. Ранняя коррекционная работа логопеда с детьми старшего дошкольного возраста в логопедических группах способствует предупреждению возникновения дисграфии. Дети со стойкими нарушениями письма обучаются в школе V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи, дети с нерезко выраженными речевыми нарушениями могут обучаться в общеобразовательной школе на логопедическом пункте. У детей с фонетико – фонематическими нарушениями наблюдается фонематическая дисграфия, у детей с общим недоразвитием речи – несколько форм дисграфии, прежде всего аграмматическая и дисграфия языкового анализа и синтеза. Дети с общим недоразвитием речи овладевают элементарными навыками письма, но делают большое количество ошибок, обусловленных нарушением грамматического строя. Они неправильно прописывают окончания слов, часто игнорируют предлоги.

Для организации логопедической работы необходимо провести логопедическое обследование, выявить трудности письма у младших школьников.

Для обследования навыка письма используют следующие основные приемы: письмо специально подобранных текстов, письмо отдельных букв, письмо слов разной слоговой структуры. При этом предлагаются 2 вида работы – списывание с рукописного или печатного текста и запись под диктовку. Обследование устной речи и навыка письма представлено в работах И.Н.Садовниковой [13], Т.А.Фотековой [16], Т.П.Бессоновой и О.Е.Грибовой [3], А.В.Ястребовой[17] и др.

В нашем исследовании мы изучили особенности письма учащихся вторых классов общеобразовательных школ, посещающих логопедический пункт. Обследование письменных работ младших школьников проводилось в средних общеобразовательных школах Восточного округа г.Москвы в сентябре 2012г. В эксперименте участвовало 75 второклассников в возрасте

от 8 до 9 лет. Все дети имели сохранный интеллект и хороший физический слух. При поступлении в школу все учащиеся имели заключение специалистов о нормальном нервно-психическом и физическом развитии. 16% школьников не имели нарушений устной речи, но ранее посещали логопедические группы для детей с ФФН или ОНР. У 84% детей наблюдались нарушения устной речи. Из них у 7 детей было выявлено фонетическое нарушение, у 25 – ФФН, у 3 школьников – ОНР (третий уровень речевого развития) и у 28 – ОНР (четвертый уровень). Для всех учащихся русский язык был родным.

У всех детей, по мнению учителей начальной школы, наблюдались нарушения письма, которые не сводились к ошибкам на правила правописания.

Обследование навыка письма проводилось по методическим рекомендациям И.Н.Садовниковой[13], которое является традиционным в практической логопедии. Результаты обследования были следующими:

- у двух детей выявилась артикуляторно-акустическая дисграфия (это дети с фонетическим нарушением);
- у 17 детей наблюдалась фонематическая дисграфия (это 8 детей с ФФН и 9 детей с ОНР);
- у 12 детей с ОНР выявилась аграмматическая дисграфия;
- у 7 детей с ОНР – дисграфия языкового анализа и синтеза,
- оптическая дисграфия наблюдалась у 13 детей.

По итогам проведенного исследования мы разработали основные направления логопедической работы по преодолению дисграфических ошибок. Эта работа основывается на методических рекомендациях А.В.Ястребовой[18] и И.Л.Калининой [7], где представлена система работы учителя – логопеда на логопункте общеобразовательной школы.

Организация работы учителя-логопеда на логопункте общеобразовательной школы определена методическим письмом Министерства образования Российской Федерации. На логопункте учитель-

логопед работает в то время, когда дети свободны от основных уроков по образовательной программе, он проводит занятия с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения. Коррекционное обучение планируется по периодам. Перспективный план логопед оформляет в двух вариантах: для учеников 1 класса (овладевающих письмом) и для учащихся 2 – 4 классов (пишущих). Дети занимаются по подгруппам, только при тяжелых расстройствах (заикание, ринолалия) предполагается индивидуальная работа. На логопункт зачисляются дети с речевыми нарушениями: фонетическое недоразвитие речи; фонематическое недоразвитие речи; ФФН; ОНР 4 уровень; ОНР 3 уровень; заикание, не осложненное ФФН или ОНР; ринолалия послеоперационная.

Учитель-логопед ведет следующие виды документации: речевые карты на каждого ребенка, индивидуальные тетради для формирования произношения и письма, перспективный и календарный план работы, индивидуальные карточки учащихся и отчет об эффективности работы.

Основными принципами логопедической работы являются принципы комплексности и системности, принцип учета патогенеза, принцип учета психологической структуры процесса чтения, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. В настоящее время дисграфия рассматривается как языковое расстройство, т. е. нарушение, обусловленные недоразвитием языковых обобщений. Механизмы, вызывающие дисграфию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения чтения. В связи с этим при устранении дисграфии логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системности базируется на методике устранения каждого вида расстройств, представляющей собой систему методов, направленных

на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Принцип учета патогенеза предполагает учет причин и механизма нарушений. Во многих случаях одинаковые по симптоматике нарушения имеют различные механизмы. Так, замены букв наблюдаются при различных формах дисграфии. При оптической дисграфии они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической - с недостаточностью фонематического восприятия. В каждом из этих случаев методика работы будет различна, т.к. должна быть направлена на преодоление основного механизма нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушенные звенья или операции. У детей с нарушениями письма обнаруживается различный механизм дезорганизации: несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. При коррекции дисграфии в процессе работы учитель-логопед формирует у ребенка умственные действия и доводит их до автоматизма.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации (опоры на различные анализаторы) опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, при недоразвитии одних опор идет на другие сохранные звенья.

Принцип поэтапного формирования умственных действий подробно описал П.Я.Гальперин[5]. Он выделил основные этапы формирования умственных действий: составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); этап осуществления действия в плане громкой речи; перенос действия в умственный план; окончательное становление умственных действий. В процессе логопедической работы происходит

постепенная интериоризация действия (звуковой анализ: фишки, схемы; слуховые и произносительные образы слов; по представлениям).

К дидактическим принципам относятся принцип учета зоны ближайшего развития, принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

Основными задачами преодоления дисграфии являются: преодоление дисграфических ошибок на письме и формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменной работы.

При коррекции *оптической дисграфии* предлагаются упражнения на развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), на уточнение и расширение объема зрительной памяти; на формирование пространственного восприятия и представлений; на развитие зрительного анализа и синтеза; на дифференциацию смешиваемых букв.

При *артикуляторно - акустической и фонематической дисграфии* задачами логопедической работы являются постановка звуков и уточнение их артикуляции, развитие фонематического слуха, развитие звукового состава слова. Основными методами и приемами являются: а) различение гласных и согласных; б) выделение любых звуков из слова; в) объединение звуков в слоги; г) объединение слогов в слова; д) определение последовательности звуков в слове.

При коррекции *аграмматической дисграфии* задачей логопедической работы является преодоление аграмматизмов устной речи. На подгрупповых занятиях учитель-логопед формирует навыки словообразования и словоизменения. Основное внимание обращается на умение употреблять в речи категории рода, числа, падежа, правильное использование предлогов.

При коррекции *дисграфии языкового анализа и синтеза* логопед учит различать понятия «предложение», «слово», «слог», «звук», моделировать различные типы словосочетаний и предложений по аналогиям, подбирать к

заданным схемам подходящие предложения, определять количество слов в предложении.

Для развития произвольного внимания при преодолении дисграфии предлагаются задания, которые используются при обследовании произвольного внимания, а также упражнения из методических рекомендаций Н.А.Туговой[15], разработанные для развития произвольного внимания старших дошкольников на логоритмических занятиях.

Упражнения на переключение внимания связаны с переходом от одного движения к другому в соответствии со сменой музыкального сопровождения. Сначала предлагаются лишь 2 движения и 2 музыкальных фрагмента, затем количество движений доходит до 5 – 6.

Упражнения на переключение внимания чередуются с упражнениями на его устойчивость. Например, предлагается ходьба под музыку с дальнейшим отсчетом шагов без музыкального сопровождения или даются упражнения, состоящие из нескольких движений. Последние включают сначала 2 движения, затем количество движений доводят до 5 – 6.

Упражнения для расширения объема внимания более сложные и проводятся позже. Например, 2 детей из класса одновременно показывают простейшие движения, третий должен воспроизвести их последовательно.

Упражнения на распределение внимания предполагают одновременное выполнение 2 или нескольких действий. Например, школьники идут по кругу под маршевую музыку, одновременно отбивая ладонями ритм мелодии.

Особое внимание уделяется музыкально – двигательным играм, где развиваются все основные качества произвольного внимания, так необходимые для формирования учебной деятельности в начальной школе. Эти упражнения и игры могут проводиться не только на занятиях по ритмике, но и при организации динамических пауз в процессе уроков.

Практика логопедической работы показывает, что развитие произвольного внимания младших школьников осуществляется в основном

на логопедических занятиях. Возможность развития внимания в других видах деятельности (на логоритмических занятиях или в индивидуальной работе), которая способствует развитию произвольности, собранности, уверенности, способствует преодолению нарушений письма, готовит детей к обучению в средней школе, ограничена отсутствием специалистов. Редко в какой школе (пожалуй, кроме частных) есть ставка преподавателя логопедической ритмики или условия проведения подобных занятий учителем – логопедом.

Одной из важных задач логопедической работы является не только преодоление нарушений письма, но и предупреждение их возникновения у детей дошкольного возраста, особенно у детей с нарушением звукопроизношения. Исследование сотрудников сектора логопедии института дефектологии АПН РФ показало, что затруднения при обучении грамоте возникают не у всех детей с недостатками произношения, а лишь у тех, у которых недостатки произношения являются показателем незаконченности фонемообразования. Л.Ф.Спирова[14] обследовала детей с правильной речью и с ФФН при поступлении в школу и выявила, что: выделение гласных в начале слова доступно у 78% детей с нормальной речью и у 46, 2% у детей с ФФН. Выделение согласных в начале слова доступно 53% детям с нормальным произношением и 18% детей с ФФН. Выделение гласного в середине доступно 20% детей с нормальной речью и лишь 3% детей с ФФН. Это исследование проводилось в семидесятые годы, когда уровень речевого развития детей был более высоким, чем в наше время. Подобные же современные исследования показывают более низкую готовность дошкольников к обучению грамоте.

Для профилактики возникновения дисграфии у младших школьников необходим определенный уровень речевой подготовки, который обеспечивается особой системой занятий по развитию грамматического строя, накоплению и уточнению словаря и формированию произношения.

В процессе усвоения грамоты в первую очередь изучается звуко - буквенный состав слов. Наблюдение над звуковым составом слова, сравнение и сопоставление сходных и различных признаков, логические упражнения по анализу и синтезу способствуют формированию у детей четких и ясных представлений о звуковом составе слова, что приводит к формированию правильного произношения, приучает сознательно читать и писать.

При обучении грамоте детей с нарушениями речи идет учет следующих условий:

- обучение ведется только на правильно произносимых звуках и словах (обучение грамоте строится как продолжение обучению произношения);

- предлагается особый порядок изучения звуков и букв: а у о м х п к с н в ы т л ш р ж, мягкие фонемы, й, мягкие, звонкие согласные, аффрикаты;

- темп прохождения всех звуков более медленный;

- при работе с разрезной азбукой формируется навык быстрой ориентации в звуко - буквенном составе слова;

- проводится углубленная работа на формирование морфологических обобщений;

- речевой материал систематически повторяется и закрепляется;

- детей постепенно знакомят с элементарными правилами грамматики и правописания.

На современном этапе развития отечественной логопедии существует ряд социальных проблем, касающихся преодоления нарушений письма у младших школьников. Отсутствует система отбора детей в группы риска по возможному проявлению у них в будущем дисграфии. Отбор детей ведет ся только силами логопедов и охватывает тех детей, которые посещали логопедические группы детского сада. Профилактика возникновения нарушений письма организована слабо и распространяется преимущественно на детей с нарушениями устной речи. Преодоление

дисграфии у детей проводится только логопедическими методами, практически не используются нейропсихологические технологии. Не разработаны организационные формы коррекции дисграфии у младших школьников: специальных классов или групп для детей с дисграфией не выделяется.

Возможно, что условия инклюзивного образования, когда дети с трудностями, проблемами и ограниченными возможностями будут обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, привлекут к вопросу преодоления нарушений письма у младших школьников многих других специалистов, работающих в школе.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М., Хотылева Т.Ю. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва). М., МГППУ, 2011.
2. Белопольская Н.Л. Экспресс-методика для проверки навыков чтения, счета, письма. М., Когито-центр, 2013
3. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. М., АРКТИ, 1997.
4. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов. М., 1998.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1966.
6. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. Пособие для логопеда. Комплект в 2-х частях. М., Владос, 2013.
7. Калинина И.Л. Учим детей читать и писать. М., «Флинта», 1998.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург, 2003.
9. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. Москва, 2007.
10. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2003.
11. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи. Вопросы логопедии. 1959.
12. Логопедия в школе: Практический опыт. / Под редакцией В.С. Кукушина. Ростов-на-Дону, 2010.
13. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Москва, 2011.
14. Спирина Л.Ф. Особенности звукового анализа детей с недостатками речи. Учебное пособие под редакцией Р. Е. Левиной. Москва. Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1957.
15. Тугова Н.А. Воспитание внимания у заикающихся детей на уроках ритмики. - ж. Дефектология №6, 1970, с.60-63.
16. Фотекова Т.А. Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников. М., 2002.
17. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Содержание и приемы коррекции недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов./ Основы логопедической работы с детьми. - Москва, 2003.



Введение в логопедическую специальность. Логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения.

Введение в логопедическую специальность. Логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения. / Авт.-сост. Григоренко Н.Ю., Покровская Ю.А. М.: ЛОГОМАГ, 2014.

Учебно-методическое пособие «Введение в логопедию. Логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения» предназначено для студентов, обучающихся в высших учебных заведениях в соответствии с Федеральным

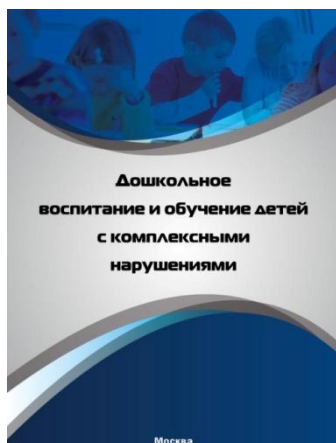
государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Логопедия» (квалификация (степень) «бакалавр») (утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 января 2010г. № 49); материалы данного пособия рекомендуются для использования в рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, работающих с детьми с речевыми нарушениями.

Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей.

Лынская М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии. Конспекты занятий. – М.: ЛОГОМАГ, 2015. – С.90

Издание представляет собой практикоориентированное методическое пособие, отражающее многолетний опыт работы автора с детьми, страдающими алалией и задержкой развития речи. В пособии представлено обоснование и методическое наполнение метода сенсорно-интегративной логотерапии, разработанного автором. Логопед, педагог любого профиля или родитель сможет использовать данное пособие, поскольку содержание работы представлено в виде конспектов занятий в едином цикле, позволяющим вызвать речь у неговорящего ребенка.





Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями

Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями./Под ред.Л.А.Головниц. Учебное пособие. – М., Логомаг, 2015.

Учебное пособие подготовлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 050700 – специальное (дефектологическое) образование (квалификация «бакалавр»).

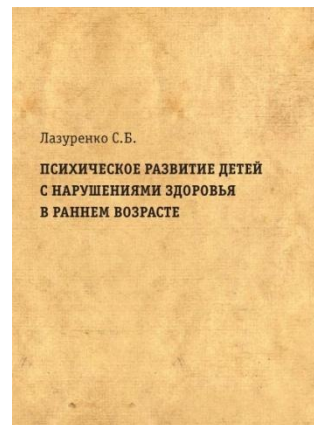
В учебном пособии представлены теоретические и методические подходы к организации и содержанию помощи детям дошкольного возраста, имеющим сочетание нескольких первичных нарушений. Дана развернутая характеристика особенностей развития различных групп дошкольников, определяемых сложным сочетанием первичных нарушений. В пособии охарактеризованы современные организационные формы воспитания и обучения, необходимые условия воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях и в семье. Подробно представлены методы и приемы педагогической работы с разными группами детей.

Авторами подготовлены задания и вопросы к каждой главе для самостоятельной работы студентов; все разделы включают списки литературы и ссылки на интернет-источники.

Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте

Лазуренко С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте. -М.: ЛОГОМАГ, 2015. - 256с.+28с.

В монографии изложена настоящая демографическая ситуация и состояние здоровья детского населения России, современные научные подходы к восстановлению физического и психического здоровья ребенка, больного с рождения; раскрываются основные мировые концепции и теории психического развития, условия и причины, оказывающие наибольшее влияние на этот процесс. Представлена целостная картина становления детской психики при том или ином ограничении здоровья, показаны общие и специфические закономерности данного процесса, варианты нарушений психологического взаимодействия детей с нарушениями здоровья с социальной средой, их особые образовательные потребности. Предложена авторская стратегия коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями здоровья различной этиологии в системе комплексной медицинской реабилитации.



Издательство «ЛОГОМАГ» готовит к выпуску ЧЕТВЕРТЫЙ выпуск научно-практического альманаха

«МИР специальной педагогики и психологии»

Альманах имеет ISBN, УДК, ББК, зарегистрирован в РИНЦ.

Мы ждем статьи от:

- практикующих дефектологов, в том числе логопедов, психологов и т.д.;
- преподавателей вузов, ссузов и научных сотрудников;
- студентов и молодых ученых (от студентов принимаются только статьи, согласованные с научными руководителями);
- врачей, руководителей учреждений, педагогов и специалистов смежных специальностей, чья деятельность связана с тематикой альманаха.

Допускается участие авторских коллективов.

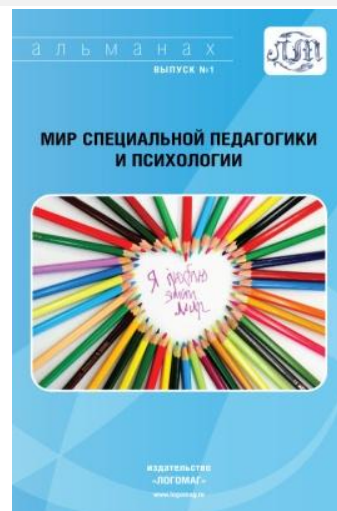
Требования к содержанию:

Статья должна иметь **аннотацию** (не более 3-4 предложений) и **ключевые слова** (не более 10) на русском языке.

Основная тематика альманаха:

- теоретические аспекты (нерешенные вопросы терминологии, ретроспективные исследования, методологические аспекты) логопедии, олигофрено-сурдо-тифлопедагогики и т.д.;
- современные технологии диагностики, профилактики, образования, развития, абилитации, реабилитации и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- вопросы интеграции и инклюзии;
- опыт практической работы специалистов вариативных форм специального образования;
- взаимодействие специалистов (логопед, воспитатель, специальный психолог, социальный педагог, инструктор ЛФК и др.) в комплексном сопровождении детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья;
- использование здоровьесберегающих, инновационных и информационных технологий в специальном образовании;
- подходы к работе с семьей, в том числе в условиях инклюзивного образования;
- творчество и спорт людей с ограниченными возможностями здоровья;
- компаративные (сравнительные) исследования в специальной педагогике, специальной психологии;
- специальное образование за рубежом;
- компетентностный подход в подготовке специалистов системы специального образования;
- varia (принимаются материалы по другим направлениям, соответствующим теме альманаха).

Требования к оформлению, правила приема статей, сопровождающая документация представлены на сайте www.logomag.ru



«МИР специальной педагогики и психологии»

научно-практический альманах

третий выпуск

На обложке рисунок ученика учителя-дефектолога ГБОУ СКОШ VIII вида №991 г. Москвы Ефремовой Юлии Михайловны. Андрея 13 лет, F-71 присланный на всероссийский конкурс детских рисунков «Добрая Весна 2015».

Подписано в печать 15.05.2015. Формат 70x108/16. Усл.печ.л. 12.

Тираж 500 экз.

Издательство «ЛОГОМАГ» www.logomag.ru wizard@logomag.ru



WWW.LOGOMAG.RU



Давайте объединяться, вместе мы сильнее!

- Семейно-профильный центр
 - ✚ индивидуальные и групповые занятия с логопедом, дефектологом, кинезотерапевтом, психологом;
 - ✚ развивающие занятия для особых детей;
 - ✚ стажировка специалистов;
- Интернет-магазин сайта «Логомаг» - профессионально подобранное методическое обеспечение работы дефектологов:
 - ✚ печатные издания (учебники, монографии, сборники научных статей, словари, периодические издания);
 - ✚ конспекты занятий, диагностический материал;
 - ✚ рабочие тетради, наглядный и дидактический материал;
 - ✚ учебные и развивающие диски;
 - ✚ развивающие игры и игрушки (для развития речевого дыхания, просодики, мелкой моторики, сенсорного воспитания, вальдорфские, народные, эко-игрушки);
 - ✚ оборудование для кабинета, логопедические зонды;
 - ✚ букинистический магазин;
 - ✚ и многое другое;
- Гильдия специальных педагогов и психологов (дефектологов) – профессиональное сообщество специалистов:
 - ✚ информация о мастер-классах, профессиональных выставках, конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации;
 - ✚ информация о грандах, конкурсах, наградах;
 - ✚ новости ведущих ВУЗов;
 - ✚ анонс защиты диссертационных работ по специальной педагогике и психологии;
 - ✚ организация конкурсов и премий в области новейших разработок в области специальной педагогики и психологии;
 - ✚ поощрение научных и практических разработок в области специальной педагогики и психологии;
 - ✚ Рейтинг лучших специалистов отрасли, база данных для помощи в поиске и подборе специалистов для коррекции нарушений развития
 - ✚ Форум – живое общение на профессиональные темы
- Помощь студентам:
 - ✚ краткие курсы лекций, презентации к ним;
 - ✚ вопросы и рекомендации к зачетам, экзаменам, контрольным и самостоятельным работам;
 - ✚ рекомендации по написанию и оформлению курсовых и дипломных работ;
 - ✚ лучшие курсовые и дипломные работы.
- Информация для родителей:
 - ✚ Он-лайн консультации специалистов
 - ✚ Индивидуальные программы для занятий
 - ✚ Рекомендации по развитию и воспитанию детей
- Материалы для детей – он-лайн раскраски для автоматизации звуков
- Электронная библиотека – книги, статьи, программы, пособия, картинки для работы, планы и конспекты, документация;
- Издательство «Логомаг»

WWW.LOGOMAG.RU

Тел. +7 (499) 755-86-69

E-mail: wizard@logomag.ru